

318.609

9

1  
1983

# ANDRAGÓGIA

1. szám





# ANDRAGÓGIA

1. szám

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Munkabizottságának, valamint az Országos Pedagógia Intézetnek időszakos elméleti-módszertani közleményei.

A szerkesztő bizottság vezetője: Durkó Mátvás

A szerkesztő bizottság tagjai: Benő Kálmán  
Csiby Sándor  
Csoma Gyula  
Gálos Júlia  
Illés Lajosné  
Ligetiné Verbély Anna  
Lux Alfréd  
Maróti Andor  
Zrinszky László

Sorozatszerkesztő: Csoma Gyula

Szerkesztő: Lux Alfréd

**ISBN 963 681 628 X**

Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet 9 A/4 ív terjedelemben, 2000 példányban.

Felelős kiadó: Vajó Péter főigazgató-helyettes

Készült az OMIKK házi nyomdájában

(Budapest I., Gyorskocsi u. 5-7)

Felelős vezető: Tóth Károly

1983.

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
KÖNYVTÁRA

## Tartalom

Szabolcsi Miklós: Beköszöntő.....	5
Durkó Mátyás: Differenciálódás és integrálódás a felnőttnevelés fejlődésében .....	7
 <b>ELMÉLETI TANULMÁNYOK</b>	
Maróti Andor: A szocialista felnőttnevelés sajátosságai .....	17
Harangi B. László: Andragógiai programok célrendszere .....	29
 <b>ISKOLAI FELNŐTTOKTATÁS</b>	
Sárkányné Péter Anna: Az iskolai felnőttoktatás az OPI közoktatás-fejlesztés koncepciójában .....	47
Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás szerepváltása .....	51
 <b>MUNKAHELYI NEVELÉS</b>	
Benkő István: Gazdasági tényezők és a felnőttoktatás kölcsönhatása.....	63
 <b>PANORÁMA</b>	
Illés Lajosné: "Veszélyben egy nemzet!" .....	71
 <b>KÖNYVEKRŐL</b>	
Ambrus Márta: Irányított önművelési formák (a TIT kiadványa) .....	81
Csiby Sándor: Andragógiai értelmező szótár.....	85
 <b>ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA</b>	
Dr. Mayerné Zsádon Éva: Az 1983-ban megjelent, a felnőttneveléssel és permanens képzéssel foglalkozó legérdekesebb külföldi folyóiratok és szakkönyvek ismertetése .....	91
 <b>ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR (Sorozat)</b>	
Csiby Sándor: Válogatás az andragógiai értelmező szótár címszavaiból .....	96
E számunk szerzői .....	97
A következő szám tartalmából .....	98
ANDRAGOGY – Issue No. 1.....	99





## Beköszöntő

Újabb folyóirat indul útjára; újabb kiadvánnyal gyarapszik a magyar pedagógiai irodalom.

Mindjárt helyesbíték: a felnőttnevelésre vonatkozó ismeret, az andragógia nem pusztán a pedagógia része, egyaránt tartozik a lélektanhoz, a szociológiához, a legáltalánosabban vett kultúra-elmélethez. A felnőttek oktatásának és nevelésének kérdése nem választható el a társadalom egészére vonatkozó felismerésektől. A mai gazdasági helyzetben, az új technikai forradalom fényében a felnőttek nevelése, oktatása, fejlesztése egyre fontosabbá, nélkülözhetetlenebbé válik.

Magyarországon már hosszabb idő óta kifejtett gyakorlata és kifejtett elmélete van az andragógiának. Igaz ez még akkor is, ha a gyakorlati tapasztalatok és elméleti felismerések nem hatoltak be elég mélyen a köztudatba, de még a közoktatásügy irányítóinak és munkásainak közvéleményébe sem.

Úgy gondoljuk, hogy ez az új kiadvány alkalmas lehet az eddigi tapasztalatok és elméleti felismerések összegezésére, az új eredmények ismertetésére, új felismerések közlésére, tehát a felnőttneveléssel foglalkozók körén belül összetartó és mozgósító szerepet játszhat. Ám talán még fontosabb lenne, ha az itt közölt felismerések szélesebb körben válnának ismertté, jobban behatolnának a köztudatba, formálhatnák és alakítanák az oktatásügyre vonatkozó elhatározásokat, s még tágabban mindazokat az intézkedéseket, amelyek a felnőttek oktatására és nevelésére irányulnak.

Mindezt abból a célból, hogy hozzájáruljunk Magyarország jövőjének alakításához, ahhoz, hogy az ország az elkövetkezendő évtizedekben lépést tudjon tartani a kor követelményeivel, a technika, a gazdaság kihívásaival és ugyanakkor ép egyéneket, harmonikus embereket egyesítsen.

*SZABOLCSI MIKLÓS*

akadémikus  
főigazgató



Dr. Durkó Máttyás:

## Differenciálódás és integrálódás a felnőttnevelés fejlődésében

(Gondolatok egy egységes és ugyanakkor  
differenciált andragógiai szemlélet kimunkálásáról.)

1.) Egy új felnőttnevelési, andragógiai orgánus funkcióját és programját keressük létrehozása, keletkezése alkalmából. A legtömöbben, összefoglalóan talán abban fogalmazhatjuk ezt meg, hogy folyóirat-jellegűen megjelenő *kiadványsorozatunk segítse a felnőttnevelés fejlődését, azt a folyamatot, amely egyrészt a művelő, nevelő-önművelő folyamatok differenciálódásában, másrészt ugyanezek integrálódásában fejeződik ki*, részben a gyakorlati művelődés, nevelés, részben az elméleti-tudományos általánosítások síkján. Feladatunk egy egységes és ugyanakkor differenciált andragógiai szemlélet kimunkálása, amelynek legfőbb erjesztője egy rendszeresen megjelenő, folyóirat jellegű felnőttnevelési orgánus lehet, amely a maga nemében, direkt módon a felnőttnevelés ügyének szentelve önmagát, — történelmileg is első lesz a hazai felnőttnevelés történetében. (Nyilván tudatos kritikai azonosulással vállaljuk az olyan folyóiratelőd nyomában járást, mint a szabadművelődési korszak "Új Szántás"-a volt, de az is csak az iskolán kívüli szabadművelődés problémáira szűkítette le szemléletét, nekünk viszont — az azóta eltelt időszak fejlődésének tükrözőjeként — a felnőttnevelés területeinek teljes, differenciált gondozását kell magunkra vállalni.)

*Meggyőződésünk, hogy a felnőttnevelés története, jelene és jövője is a differenciálódási és integrálási folyamatok egymást kölcsönösen, dialektikusan átható egységének jegyében fogant és fejlődik tovább.* Ismeretes, hogy a felnőttnevelés kezdete első nagy történelmi korszaka — a felvilágosodás- és reformkori kezdetektől a Magyar Tanácsköztársaság bukásáig — az iskolán kívüli szabad tanítás (oktatás) kereteiben, egy kezdeti integrációban egyesítette a felnőttnevelés iskolapótló, politikai-, szakmai- képző, általános művelő, ismeretterjesztő, sőt szabadidős rekreációs, tájékoztatósi, szórakoztatósi funkcióit. Kezdeti erőteljes hatékonyságának egyik titka is — azon elsődleges ok mellett, hogy fő vonalában a progresszív társadalmi mozgalmakhoz csatlakozott — ebben a kezdeti integrációban, az egységes, sokrétű hatásrendszerben volt. Nem hiányoztak ebben a korszakban sem a differenciálódás tendenciái, hiszen folyamatos egymásutánban, egymástól elválva, az egészről differenciálva alakultak ki a felnőttnevelés egyes feladatai, de *a funkció szempontjából alapvető tendencia az integrálódás maradt*, egységes szervezeti egészként funkcionáltak az egyes feladatok. Jellemző erre, hogy hazánkban az első minősített szintű szaktudományos munka is a felnőttnevelés területén a kezdeti integráció és a kezdődő differenciálódás szellemében született.



2.) A hazai felnőttnevelés fejlődésének *második jelentős korszaka*, mely — a maga belső, immanens fejlődésében — a Horthy-korszak elejétől a felszabadulás utáni extenzív fejlődési időszak végéig, a hatvanas évek közepéig tartott, *lényegi tendenciájában, dominánsan a differenciálódás égisze alatt folytatódott*. A különböző funkciók mennyiségi növekedése fokozatosan szétfeszítette a kezdeti egységes kereteket. A további hatékonyságnövekedés titka az egyre szakszerűbb, differenciáltabb működés feltételeinek a kimunkálásában volt. Megkezdődött a felnőttek szakmai képzése funkciójának a kiválásával az iskolán kívüli népművelésből, s megindult e területnek a *felnőttnevelés önálló, szakmai képzési szakágává* való szerveződése. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a *felnőttek politikai, ideológiai nevelése* fejlődésében, mely a felszabadulás utáni években teljesedett ki. E fejlődéssel párhuzamosan a *testi nevelés, rekreáció, sport, testedzés*, a minden korosztályra kiterjedő művelődés és nevelés egyik részágává differenciálódik. A felszabadulás után, — a szellemi “földosztás” részeként — a hajdani, minimális iskolapótló funkció is a teljes oktatási rendünk “megkettőzéseként” létrejövő, szintjeiben az általános iskolától az egyetemig tartó *iskolarendszerű felnőttoktatássá* differenciálódik. A felszabadulás után céljaiban, szellemében, humanitásában megújuló katonáskodás is fokozatosan, egyre inkább az idomításból, szűk katonai-szakmai képzésből a *katonai nevelésszintjére* emelkedik. A differenciálódás jegyében — a társadalmilag jelentkező új felnőttnevelési feladatok tükröződéseként — keletkezett ez időszakban a kriminálpedagógia analógiájaként a *kriminálandragógia* területe, a felnőttnevelés speciális kiterjesztése a felnőttek közötti büntetésvégrehajtásra. És — bár a XX. szd. elejétől kezdve már tevékenysége minden korosztályra kiterjedt — fő funkciójában mégis felnőttnevelésnek kell tekintenünk a nevelési feladatrendszerében ugyan szűkülő, de rekreációs, regeneratív szórakoztató feladataiban, valamint közlési csatornarendszerében, hatékonyságában jelentősen bővülő *iskolán kívüli kulturális nevelést, a népművelést is*.

*Ime, négy és fél évtized alatt a kezdeti, integrált felnőttnevelés — a tevékenység tartalma, fő szervezeti keretei szerint — 7 önálló szakágra bomlott, differenciálódott.*

### **Miben és hogyan zajlik le ez a differenciálódó fejlődési folyamat?**

Abban, hogy a felnőttnevelés ezek a szakágai sajátos irányokban, mind gyakorlatilag, mind elméletileg, szervezetükben, tartalmukban, folyamatukban, módszereikben szakszerűen kidolgozódnak. Mindenekelőtt sajátos szükségletek támadnak a felnőttek valamilyen irányú céltudatos művelésére, nevelésére vagy szakmai műveltségük, képességeik, készségeik társadalmi feladataik által meghatározott irányú fejlesztésére, vagy politikai ismereteik, meggyőződésük, magatartásuk alakítására, vagy az egyes iskolai fokozatoknak megfelelő műveltség kialakítására stb. Erre a feladatra *függetlenített* személyek gondolják végig a nevelési célok, feladatok megvalósításához szükséges művelődési javak, tartalmak körét; keresik, teremtik meg a legalkalmasabb szervezeti kereteket, formákat, módszereket, eszközöket; tervezik, vezetik, segítik a kulturális közvetítés és elsajátítás, az oktatás és tanulás folyamatait; ők gondoskodnak a művelő-



nevelő-önművelő-önnevelő folyamatok eredményeinek értékeléséről, az elsajátítási eredmények társadalmi értékű igazolásáról. A fejlődési folyamat első feltétele a specifikus felnőttnevelési területre vonatkozó egyéni és társadalmi tapasztalatok felhalmozódása, szakemberek, csoportok, sőt generációk közötti cserélődése. A nevelési, oktatási folyamatok ezeknek megfelelő szabályozása, ezzel a leghatékonyabb eljárasmódok állandósítása. A fejlődés új minőségi fokát hozza létre e folyamatok szakszerű, s közvetlen empirián túlemelkedő, tudományos elemzése, általánosítása, folyamatok mélyén rejlő törvényszerű, lényegi összefüggések feltárása, majd e szaktudományos elméleti-tudományos eredmények alkalmazása a felnőttnevelés gyakorlatában, ezzel azok hatékonyságának növelése. *A szakágak szerinti differenciálódás útja tehát egyrészt a folyamat tényezőire, összefüggéseire vonatkozó közvetlen tapasztalatok, másrészt ezek lényeges törvényszerűségeire vonatkozó tudományos eredmények összegyűjtése, elemzése, általánosítása, tehát egyszerre a szakszerű gyakorlat és az elmélet útja.* Annál eredményesebb, minél finomabban, pontosabban feltárja a specifikumokat a nevelési, művelődési folyamatban.

### **A fejlődés alaptendenciája a tudományos fejlődésben is a differenciálás.**

A tapasztalatok összegyűjtése, feltárása, általánosítása az egyes szakágak síkján történik, ugyanígy indul az egyes szakterületek tudományos elemzése is, s születnek elméleti általánosítások a felnőttek szakképzésének elmélete, a politikai nevelés tudománya, az iskolarendszerű felnőttnevelés vagy éppen a kriminálandragógia terén. A szaktudomány is e korszakban elsődlegesen az egyes felnőttnevelési szakágak elméleti alapozását igyekszik elvégezni. Jelzi ezt az alapvető differenciálódási tendenciát az is, hogy — bár maguk a felnőttnevelés jelenségei, tényei sokdimenziójúak voltak, és integrált, interdisziplináris megközelítést kívántak, és az egyes kutatók ezt az igényt hamar fel is ismerték —, a tudományos általánosítások azonban eleinte főleg egy-egy tudomány: a neveléstudomány, művelődés- és nevelépszichológia, művelődés és nevelésszociológia, történettudomány, közgazdaságtan meghatározó aspektusa, elmélete és módszertana alapján történt. Persze ez egyúttal példa arra is, hogy a fejlődés ebben a stádiumában sem hiányzott teljesen az integrálásra törekvés, hiszen egyrészt az újonnan felismert felnőttnevelési jelenségek beillesztődtek az előzetesen már kialakult szaktudományok fogalom- és alapelvei általánosításai stb. körébe, másrészt szinte minden szaktudós igyekezett kisebb-nagyobb mértékben — amennyiben ez az egyéni (“kisipari” módszerű) tudományos kutatások időszakában egyáltalán megvalósítható volt — a jelenségeket minél több szaktudomány aspektusából is bemutatni; — az alapvető tendencia azonban a tudományos feldozgózás terén is ebben a szakaszban a differenciálódás maradt.

**Fontos kiemelnünk, hogy ez a differenciálódási fejlődési tendencia e korszak lezáródása után sem szűnik meg, ma is hat és a jövőben is szükséges szerepe lesz a fejlődésben.** Elég utalni arra, hogy még a felnőttnevelés fő szakágainak a differenciálódási folyamata sem fejeződött be. A felnőttek szakmai képzéséből



napjainkban van "kiválóban" a *vezetőkép*zés társadalmilag rendkívül fontos területe, s lépett az autonomizálódás útjára. Hasonló jelenségnek lehetünk tanui a közművelődés terén, amelyből a *tömegkommunikációs művelődés és nevelés* (így felnőttnevelés) területe szerveződik éppen napjainkban önálló művelődési, nevelési területté egyszerre a differenciálódás és integrálódás útján. De ha már példának a felnőttek szakképzését hoztuk fel, — maradjunk ezen a területen annak bizonyítására, hogy a differenciálódás a jelenben és a jövőben is érvényes fejlődési tendencia marad. Bizonyítódik ez a felnőttek szakképzése problémáinak továbbdifferenciálódásával a képzés iparágak, termelési területek szerinti tartalma alapján; vagy a képzés szintjei szerint: alap-, közép- és felsőfokú graduális, ill. ezek utáni postgraduális képzési szintekre; céljai szerint: kiképzésre, átképzésre, továbbképzésre; nevelési folyamata szerint: vezetékes tanfolyami, távirányítású és önművelési formákban folyóra. A valóságos felnőttnevelési jelenségek fejlődése, differenciálódása végtelen, — ezért az empirikus tapasztalati és tudományos visszatükröződésük is (nem kizárva ugyan az integrálódási tendenciákat sem) tovább is a differenciálódás útján halad.

Mindezt azért a zárókonkluzióért kellett bemutatnunk, hogy **most induló felnőttnevelési orgánunk egyik célja a fejlődés differenciálódási tendenciáinak a segítése továbbra is**

- mind a gyakorlat céljai, feladatai, folyamata szakágankénti egyre differenciáltabb feltárása, szabályozása,
- mind a tapasztalatok empirikus összegyűjtésének, általánosításának, cseréjének szervezése,
- mind a szaktudományos, és szakágazati elméleti elemzések ösztönzése, általánosítások, törvényszerűségek feltárása,
- s mind egészében az elmélet-gyakorlat kölcsönhatásának, egymás megtermékenyítésének a szolgálata terén.

3.) A **magyar felnőttnevelés fejlődésében** (— bár több jel mutatja, hogy ez nemzetközi jelenség —) a **hatvanas évek közepétől** — gazdasági-társadalmi fejlődésünk új tendenciáinak tükröződéseként — **új szakasz kezdődött, melynek fő fejlődési tendenciája az előzetesen differenciáció útján kifejlődött művelődési, nevelési, felnőttnevelési területek tevékenységének, személyiségformáló hatásának az integrációja.**

Elsősorban az *extenzív*ből intenzív irányba fejlődő gazdasági-termelési változások, a tudományos és technikai forradalom hatása életünkre, a szocialista demokrátiizmus szükségességének kiemelődése, a nagyarányú demográfiai, urbanizációs, életszínvonal-beli, életmód-beli változások, a közlésformák forradalmi fejlődése, a művelődés és nevelés területeinek az előzetes differenciálódási korszakban való erőteljes megerősödése, ezáltal a társadalom műveltségi szintjének nagyfokú növekedése, de közben egy erőteljesen bekövetkezett értékudat váltás, és zavar — és az okokat, körülményeket még tovább lehetne sorolni — *összességében a társadalmi gondolkodás homlokterébe állították a dolgozó ember műveltségének, világnézetének, s ennek következtében az eredményes és hatásos személyiségformálásnak az ügyét.* S a megoldáskeresés fő iránya az utóbbi területen — a gyakorlati és elméleti-



tudományos eredmények együttes tanulságaként — a különböző nevelési tényezők alapvető integrálásának az elősegítése. Ebbe az irányba mutat a rendszerkutatás nagy tanulsága, hogy a rendszer mindig több, mint a rendszert képező összetevő elemek pusztá együttese, és ez — miközben a társadalmi jelenségek egészére is érvényes — különös mértékben az a személyiségformálás rendkívül soktényezős folyamatára. Ezt támasztották alá a tudományos fejlődés azok az új jelenségei, amelyek egy olyan soktényezős folyamat, mint a nevelés, művelődés törvényszerűségeit csak multidiscplináris megközelítésben tudják feltárni, s a sikeres személyiségformálódás alapvető tényezőjeként is a különböző hatások egyöntetűségét és integrálását jelölik meg. Ezt erősítették a művelődéstudományok legújabb kutatási eredményei, amelyek a személyiségváltoztatás egész folyamatát a társadalmi praxis egész területére, a személyiség teljes élethosszára és strukturálisan is a személyiség egészére kiterjesztik. Ez tükröződik a közművelődés legújabb koncepciójában, mely az MSzMP KB közművelődési határozatában (1974) és a közművelődési törvényében (1976) öltött testet, s amely szervezetileg, tartalmilag, a résztvevők körét, a művelődés folyamatát tekintve is a régi szűk népművelésről egy kitágult, integrált értelmezésű közművelődésre való áttérést szorgalmaz.

**Az integrálódás tendenciáinak fontos konzekvenciái vannak a művelődés és a nevelés egészére, mi azonban a továbbiakban ezeknek csak a felnőttnevelés egészére vonatkozó tételeit fogjuk összefoglalni, cikkünk, tanulmányunk természetéből kifolyólag — azt is csak rendszerező, összefoglaló jelzés és nem teljes gazdagságban kibontott gondolatkifejtés szintjén.**

3.1 Ez az integrálódás egyrészt azt követeli tőlünk, hogy *a felnőttnevelés jelenségét illesszük be a művelődés rendszerébe*. A felnőtt személyiség alakulásának, a felnőttnevelés számára — pozitív, negatív vonatkozásban — adott minőségének a megismerése elképzelhetetlen a felnőtt alapvető élettevékenységeihez, (munkájához, csoport- és közösségalkító, közéleti tevékenységéhez, családi aktivitásához, vagy egyéni foglalatosságaihoz) kötődő *spontán formálódásának* a mérlegelése nélkül. A *művelődés regeneratív szórakoztató, szórakozva-művelő és információs formái* viszont már (egy céltudatos művelődés- és neveléspolitiká számára) a közvetett személyiségfejlesztés, sőt céltudatos “pedagogizáció” lehetőségeit is magukban rejtik. A felnőttnevelés különböző szakágainak a továbbfejlesztő, vagy éppen átnevelő, átképző céljai, feladatai csak e művelődés rendszerébe beépítve tervezhetők meg.

Szinte természetesként hat, hogy e rendszerben gondolkodás megköveteli a *gyermek s ifjúságnevelés és felnőttnevelés* egységes nevelési rendszer részeként való tervezését és funkcionáltatását. Ez egyrészt funkcionálisan, tartalmilag, képzésileg, nevelésileg annak végiggondolását jelenti, hogy a felnövekvő nemzedék nevelése milyen tevékenységgel tudja a jövőendő felnőttet az egész életen át tartó művelődésre és felnőttnevelésre (tanulásra) felkészíteni, másrészt annak következetes kidolgozását követeli, miben, milyen motivációval, milyen formák között és milyen módszerekkel vezetve és segítve tud a felnőttnevelés a fiatalok iskolai és iskolán kívüli nevelés *szerves* folytatója lenni. Van-e mit folytatni, ill. milyen szintű az, amit folytatni kell pozitív és negatív vonatkozásban egyaránt? Szerves



műveltség csak ilyen szerves egymásra épüléssel, egymás kiegészítéssel, egymás-folytatással képzelhető el.

A művelődés szerves rendszerébe való beillesztés végül megkívánja a *nevelés-önnevelés, művelés-önművelés* dialektikus egységében való gondolkodást. Annak mérlegelését, hogy az egyén (gyermek, ifjú, felnőtt, öreg) önművelési motiváltságának, képességének, szokásainak a szintje a céltudatos nevelés, s a nevelő részéről milyen méretű, formájú, módszerű kiegészítést, vezetést, segítséget kíván, vagy mennyire érett már az egyén az önálló személyiségalakításra, önkibontakoztatásra, önnevelésre, önművelésre. Csak ebben a dialektikus egységben gondolkodva teremthetjük meg a felnőttnevelés szakágai és a közművelődés azt a differenciált formarendszerét, amelyben minden felnőtt megtalálhatja a sajátos fejlettségének megfelelő formákat, módszereket. Csak így tud végre nevelésünk és művelődésünk a legnagyobb műveltségi szintűek továbbfejlesztésére, közvetett segítségével is alkalmassá válni.

3.2 *Az integrálódás másrészt a felnőttnevelés különböző területei, szakági egyöntetű hatásrendszerre való egyesülését, az egymáselőlkészítés, egymásra épülés, egymás-folytatása, egymásba való motivációs átment kimunkálását, egyszerűen: az együttműködés elvének megvalósítását jelenti.* Nagyon fontos kérdés ez, melynek gyakorlati megvalósulásában még félúton sem vagyunk.

Az elméleti integrálódás — e harmadik fejlődési szakasz jellegzetes termékeként — az elmúlt években általánosított szinten kidolgozta a *felnőttnevelés* közös, *szocializációs és individualizációs funkcióit*. Az integrálódás fenti elve most azt kívánja, hogy elméleti-gyakorlati okfejtésünk állapítsa meg, hogy a felnőttnevelés egyes szakágai ezekből az általános feladatokból mennyit, milyen arányban tudnak teljesíteni (egyik többet, másik kevesebbet, harmadik egyes funkciókból esetleg semmit se). Törekednünk kell odáig eljutni, hogy a felnőttnevelés szakágai közül mindenik azt csinálja, mihez saját körülményeinek megfelelően a legjobban ért. Különösen fontos ebből a szempontból az *iskolarendszerű, a tanfolyami és az iskolán kívüli* (távoktatási vagy éppen teljes önművelési) *formarendszereket* összehasonlítani. El kell érni, hogy a tanfolyami és iskolán kívüli formák társadalmi presztízse — éppen a műveltség-alakítás mélységében, hatékonyságában — elérje az iskolai formakét, amihez sokkal elmélyültebben kell tanulmányozni a sajátos didaktikai, nevelési feladatok megvalósításának folyamatát, annak hatékonyságnövelési feltételeit, s tudományos igényességgel kell kidolgozni a kulturális elsajátítás eredményessége mérésének, értékelésének az elméletet, formáit, módszereit is. Így lehet megnyugvással megismerni az iskolán kívüli formáktól valóságos művelési hatékonyságát s erre építve továbbtervezni e formarendszerek egymásfolytatásának, kiteljesítésének variációit. A felnőttnevelés elmélete — kicsit a modellkészítés igényével — részletesen kidolgozta az *iskolarendszerű felnőttoktatás és a közművelődés együttműködésének* alapelveit, funkcióit. Kiemelte a közművelődés iskolarendszerű felnőttoktatást előkészítő (motiváló), segítő (elmélyítő), továbbfejlesztő és helyettesítő funkcióit. Míg az iskolai felnőttoktatás funkcióit a közművelődésre előkészítő (motiváló és képessé tevő), az intellektuális önművelési képességeket fejlesztő és a személyiség műveltségét, világképét időnkénti újraiskolázással újrarendező



funkciókban állapította meg. Az együttműködés ezek az elvei némileg modell-jellegűek a közművelődés és a felnőttek szakképzése, valamint az ideológiai-politikai nevelés és a közművelődés kapcsolatára nézve is. Egyúttal nagyon fontos elvi alapot biztosítanak a művelődés, felnőttnevelés és közreműködés *integrált, közös irányítási, ellenőrzési feladata* számára is, amelynek kiépítése felnőttoktatás-politikánk egyik legsürgősebb tennivalója.

3.3 *Az integrálás fejlődési tendenciája megnyilvánul végül a tudományos fejlődés, az andragógia elmélete megerősödése és kimunkálása terén is.* Ennek jellegzetes megnyilvánulása — mint előbb már példát is mutattunk rá — a felnőttnevelés funkcióira, cél- és feladatrendszerére, alapelveire vonatkozó általános elméleti alapok kidolgozása. Ezek jellegzetesen egyrészt az előző fejlődési szakaszban kialakult, vagy alakuló *szakandragógiák eredményeinek integrálódásából*, másrészt egy olyan jellegű gondolkodásmódból következnek, melyet az MTA Pedagógiai Bizottságának Felnőttnevelési Munkabizottsága most folyó 3 éves terve tudományos vitaüléseinek sorozatával *“Andragógia versus pedagógia”* címmel képvisel. A szakandragógiákból általánosítható felnőttnevelési tételeket igyekszik összevetni a pedagógia tanításaival, hogy még világosabban felismerhesse a valóban andragógiai sajátosságokat, ill. ki tudja elemezni azokat a megállapításokat, amelyek az általános embernevelésen, antropagógia tételeivé fejlődhetnek.

Andragógiai szakmai *orgánunk célja tehát másodszor* — a már előbb említett differenciálódási tendenciák segítése mellett — *a gyakorlati és elméleti integrálási folyamatok szolgálata*, (többek között azokban a részproblémákban is, amelyeket tanulmányom tartalmilag érintett), *ezzel egy olyan egységes felnőttnevelési szemlélet megalapozása, amely segít a felnőttnevelés különböző szakágait egységes rendszerként funkcionáltatni, s magát a felnőttnevelés egészét pedig beilleszteni a művelődés és nevelés rendszerébe, s ezzel nevelő, művelő hatékonyságát növelni.*



# **ELMÉLETI TANULMÁNYOK**





### A szocialista felnőttnevelés sajátosságai

Ha valakinek módjában áll megismerkedni egy polgári társadalmi rendszerű ország felnőttnevelésével, óhatatlanul észre kell vennie egy érdekes különbséget a szocialista felnőttneveléshez viszonyítva. Ez az eltérés nemzetközi konferenciákon, tapasztalatcseréken gyakran felismerhető. Míg a polgári felnőttnevelés szakemberei többnyire a *tényekről* beszélnek, amelyek gyakorlatukban megtalálhatók, a mi szakembereink hajlamosak arra, hogy hosszan bizonygassák munkájuk *"fontosságát"*, *"jelentőségét"*. Ez az összehasonlítás az első pillanatra nem túl hízogató számunkra. Úgy látszik, mintha szavakkal akarnánk pótolni a gyakorlati eredményeket vagy nálunk a felnőttnevelés nem lenne *magától értetődő* a közvélemény számára, és ezért a szükségességét, jogosultságát külön kellene érvekkel bizonyítani. Ha még arról is tudomást szerzünk, hogy a polgári felnőttnevelésben a *módszer* jóval gazdagabb, könnyen arra a következtetésre juthatunk, hogy a gyakorlat fejlettebb, mint a miénk. És ezt még történelmileg is alá lehetne támasztani: a felnőttnevelés a polgári társadalomban alakult ki, s a fejlett kapitalizmus hozta meg a kibontakozását és a társadalmi elismertségét. A szocialista országok többségében ilyen előzmény nem volt. Ezért a rendszeres felnőttnevelés is csak késve születhetett meg, és a társadalmi tekintélyét sem pótolhatta az a hivatalos támogatás, amely a kultúra közkinccsá tételét a szocializmus egyik alapvető követelményének tekintette.

Az említett különbség persze önmagában nem tárja fel a kétféle felnőttnevelés *lényegi* sajátosságait. Már csak azért sem, mert a szocialista felnőttnevelésnek nemcsak gyengesége, hogy sokat beszél a tennivalókról és viszonylag keveset mond magáról a megvalósult gyakorlat folyamatáról. A *célok* tisztázása ugyanis annak a következménye, hogy nálunk a felnőttnevelés *valóban társadalmi feladat*. Nem egyszerűen azért, mert társadalmi összefüggésekben szoktunk gondolkodni és a céljainkat társadalmi vetületben határozzuk meg, hanem azért is, mert a felnőttnevelés szükségessége elsősorban *társadalmi viszonyainkból fakad*. Maga a társadalmi gyakorlat veti fel tehát e téren az előbbrelépést, s ha ezt az objektív szükségletet nem mindenki ismeri fel, az csak annak a következménye, hogy a *társadalmi praxisban megoldásra váró feladatokat* és azoknak *emberi feltételei* sem értik sokan eléggé. Így a felnőttnevelés iránti igény közvetlenül tükrözi a társadalmi problémák megoldása iránti érdeklődés szintjét is, annak ellenére, hogy a felnőttnevelésben sokféle egyéb motiváltság is megjelenhet. Ezek az igények azonban nálunk mindig át vannak szöve a társadalmi szükségletekkel, magyaráz az egyéni igényeket a gazdasági élet és a közigazgatás szocialista jellege miatt sokkal jobban határozzák meg társadalmi tényezők, mint a polgári társadalomban.

Amikor tehát meg akarjuk fogalmazni, mit *miért* csinálunk, nem elég számításba vennünk az egyéni igényeket és a csoportérdekeket, hanem azt is fel kell derítenünk, hogy a társadalmi fejlődés hol, milyen vonatkozásban teszi szükségessé



a felnőttek képzését, vagyis az individuális motiváltságot mindig egy szélesebb társadalmi kontextusban kell értékelnünk. Társadalmi viszonylatokban gondolkodni nyilván sokkal nehezebb, mint azoktól eltekintve, csak a konkrétan jelentkező egyéni érdeklődésben. Hiszen az össztársadalmi vetület az összefüggések bonyolult együttesét hordozza, összehasonlításra és különbségtételre késztet, arról nem is beszélve, hogy így azután az egyedi jelenségekről is csak e kapcsolódások figyelembe vételével mondhatunk mérvadó ítéletet.

Mit is jelent számunkra a felnőttnevelés társadalmi jellege? A polgári felnőttnevelés általában az *egyes emberből* indul ki, amikor a tanulási, művelődési szükségleteket felsorakoztatja. Az egyént azonban elvonatkoztatja társadalmi viszonyaitól, és önmagában zárt individuumként veszi számításba. Ezért lesznek döntő jelentőségűek számára az *életkori szakaszok*, így válik központi problémává az *önértékelés* és *önkifejezés*. A felnőttkori tanulás motivációjában ezért lesz uralkodó az egyén válsághelyzete,<sup>1</sup> és még az úgynevezett "szociális képzés" igénye sem jelent mást, mint a társas kapcsolatok építését, ápolását,<sup>2</sup> a csoportdinamikai módszerek alkalmazása pedig az egyén csoportokban kialakult helyzetének, pszichikai folyamatainak tudomásul vételét, s a csoporthatás jellemzőinek meghatározását.<sup>3</sup>

A szélesebb társadalmi összefüggések figyelmen kívül hagyásával a *társadalmi praxis szférái is elkülönülnek*. Jól érzékelhető ez a felnőttoktatásban: a szakmai, a politikai, a szociális és az általános műveltséget fejlesztő képzés *elszigetelődik* egymástól, s a tevékenységet egymástól független szakmai, vallási, politikai vagy rétegérdekeket képviselő szervezetek végzik, s mind külön építik ki a maguk felnőttoktatási rendszerét. Tevékenységük *koordinálása* szinte lehetetlennek látszik, az állami hatóságok és a koordinációval megbízott testületek lényegében csak tudomásul veszik a létező szervezeteket, anélkül, hogy a legcsekélyebb mértékben is beavatkoznának a munkájukba.<sup>4</sup> E függetlenség azonban azt jelenti, hogy *össztársadalmi célokra* gyakorlatilag nem is lehet felhasználni a felnőttnevelést. Még az úgynevezett "állampolgári" képzést is a szervezeti önállóság alá rendelik, ami azzal jár, hogy a képzés célját és tartalmát a legkülönbözőbb, sokszor egymással teljesen ellentétes felfogások szolgálatába lehet állítani.<sup>5</sup>

A művelődés polgári elméletében eléggé elterjedt a *relativizmus*, amely csak csoportérdekeket és csoportkulturákat ismer el, az általános érdeket, s az egyetemes kultúrát, mint üres absztrakciót elutasítja.<sup>6</sup> Egyenes következménye ez annak, hogy a relativista felfogásnak nincs egységes képe a világról, csak a jelenségeket képes empirikusan számításba venni. Ezért a kutatás is gyakran megreked a *leíró* módszernél és a tények *statisztikai* értékelésénél.

A szocialista felnőttnevelés nem vállalkozhat e gyakorlatnak csupán az ellentétére, mert akkor éppoly *egyoldalú* lenne. Ha mégis megteszi, akkor képtelen lesz a társadalmi célokról egyebet, mint üres általánosságokat mondani. A gyakorlatot értékelő beszámoló jelentkésekből, a színvonalat fejleszteni akaró és a követelményeket megfogalmazó határozatokból eléggé ismert ez a torzulás. A "jelentős", "fontos" jelzők, a "nagy mértékben fejlődött", "erősödött" szavakkal adott értékelések, a "tegyük hatékonyabbá", "erősítsük, fejlesszük", "kiemelten foglalkozunk" módon megfogalmazott instrukciók jól érzékelhető tünetei a semmitmon-



dásnak. És mégis az általánosabb társadalmi célokból kell kiindulnunk, mert csak ez menthet meg bennünket a partikularitástól, vagyis attól, hogy mellékes ügyek szolgálatára korlátozzuk a felnőttnevelést. Természetesen ennek a társadalmiságnak tartalmaznia kell a rétegek, csoportok, egyének érdekeit, szükségleteit, igényeit is, különben a művelődési szükségletek nem konkretizálhatók, s a célok is megfogalmazhatatlanná válnak a gyakorlat számára. Jól érzékelhető ez a lehetőség a *"mindenoldalúan fejlett"* ember *eszményének* célként való beállításában. Ha ezt elvonatkoztatjuk attól a problémától, amely *az egyénnek a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyében* ragadható meg, akkor ez az eszmény megvalósíthatatlan ideává válik. Egyéni konkrétság nélkül ugyanis lehetetlen feltárni, *hogyan* is valósítható meg a mindenoldalú fejlesztés, és ezért szinte törvényszerű, hogy annak tartalmatlan jelszóvá kell silányulnia. Amikor a gyakorlatban azt tapasztaljuk, hogy a célok beható elemzését teljesen fölöslegesnek tartják vagy a célt a *feladatokkal* azonosítják (ami a *"miért"* és a *"mit kell tenni"* kérdésre adandó válaszok összekeverését jelenti), mindig arra kell gyanakodnunk, hogy e jelenség oka a célok frázissá szegényesítése, üres általánosságá tétele.

Persze nem járunk jobban akkor sem, ha az egyéni konkrétságot a társadalomhoz fűződő viszony nélkül kezeljük, hasonlóan a polgári felnőttneveléshez. Ebben az esetben az a látszat alakul ki, mintha az emberekben *eleve meglévő adottságok* kibontakoztatásával kellene a mindenoldalúságot realizálni. Nem csoda azután, ha az egyoldalúan fejlett emberek láttán senki sem fogja elhinni, hogy pusztán nevelő, képző hatások eredményeként ez a cél majd megvalósul. Ezért leszögezhetjük, hogy *az egyén részvétele a társadalmi gyakorlatban*, s annak *minősége és intenzitása* az emberi fejlődés kulcskérdése lesz. Ezt a kapcsolatot kell tehát alapul vennünk, amikor a felnőttnevelés folyamatait tervezzük.

Joggal írja *Loránd Ferenc*, a felnőttoktatás alapvető gyengesége abból származik, hogy *"módszereinek általában a felnőtt ember tanulási (ismeretszerzési) sajátosságainak figyelembe vételére törekszenek, ... anélkül azonban, hogy kellően számításba vennék: kik azok a felnőttek, akiket okítunk"*. És ez a gyakorlat nemcsak a tanítás (ismeretterjesztés) elvont szándékát rejti magában, hanem a művelődési folyamatok meg nem értését is: *"A munkás nem egyszerűen felnőttként, hanem munkásként viszonyul az elméleti ismeretekhez; annyiban érdeklik, amennyiben a munkájához nélkülözhetetlenek"*.<sup>7</sup>

Az idézett gondolatok nem azt sugallják, hogy a felnőttek oktatása tisztán csak gyakorlati érdekeket szolgálhat. Sokkal inkább arra utalnak, hogy *vegyük figyelembe* ezeket, tekintsük motivációs bázisnak, mert tulajdonképpen minden más igény erre épül, enélkül igazán nem érthető. Hogy itt nem egyoldalú prakticismusról van szó, azt bizonyítja, hogy nem egyszerűen a gyakorlatnak a művelődést befolyásoló szerepét hangsúlyoztuk, hanem kiemeltük *társadalmi jellegét* is. Egyrészt azzal, hogy utaltunk rá, a művelődésben résztvevőket nem lehet *homogén tömegként*, s általában csak felnőtt voltukat számításba venni, hanem *társadalmi rétegződésükkel* is számolnunk kell. Ami életmódjuk, életfelfogásuk meghatározottságát is jelenti. Másrészt arra is gondolnunk kell, hogy amikor az ember a gyakorlati feladatokhoz viszonyul, egyúttal a társadalomhoz is viszonyul. A marxista gondol-



kodás szerint ez nem más, mint az, hogy az ember tevékenységével visszahat az őt alapvetően meghatározó társadalmi környezetre. S minthogy e környezet elsősorban *emberi kapcsolatokat* ("érintkezési formákat")<sup>8</sup> és bennük *magatartásformákat* jelent (természetesen intézményeket, normatívákat is), a társadalomra ható aktivitás egyszersmind az egyénekre ható aktivitásként is felfogható.

Felismerhetjük tehát, hogy az egyénre tett nevelő-képző hatások szocialista viszonyok között a társadalmi gyakorlat csatornáin áttételesen is fejthetnek ki nevelő hatást; vagyis a "nevelt" ember, amikor az elsajátított kultúrát gyakorlatában alkalmazza, nemcsak a tudása hasznosíthatóságát lesz képes bizonyítani, hanem egyúttal közvetve "nevelővé" is válik, *mások* nevelőjévé. E gondolatoknak valószínűs értéket akkor foghatjuk fel, ha fölidézzük Marxnak a következő észrevételét: "A körülmények megváltozásáról és a nevelésről szóló materialista tanítás megfigyelkedezik arról, hogy a körülményeket az emberek változtatják meg, és a nevelőt magát is nevelni kell- Ennélfogva a társadalmat el kell különítenie két részre — melyek egyike fölötté áll. A körülmények változtatásának és az emberi tevékenységnek vagy önmegváltoztatásnak egybeesését csak mint forradalmi gyakorlatot lehet felfogni és racionálisan megérteni".<sup>9</sup>

Először is meg kell állapítanunk, hogy marxi értelemben a nevelés nem jelenheti *a társadalom kettéosztását* nevelőkre és nevelendőkre. Egyrészt azért, mert "a nevelőt magát is nevelni kell", másrészt pedig azért, mert a nevelésnek van egy "önmegváltoztató" oldala is, ami *forradalmi* (azaz a körülményeket lényeges vonatkozásaikban, szerkezeti egységükben megváltoztató) gyakorlatban játszódik le. Nem véletlen, hogy Marx előbb idézett gondolatait éppen az a tézis előzi meg, amely hangsúlyozza, hogy "a gyakorlatban kell az embernek gondolkodása igazságát, vagyis valóságát és hatalmát, evilágiságát bebizonyítania".<sup>10</sup> Amikor tehát a felnőttnevelés társadalmiságáról szólnunk, joggal lépünk át "a tudás gyakorlati alkalmazásának" terepére. És joggal bontjuk ki ebből az egységből azt a gondolatot, hogy a szocialista felnőttnevelésnek olyan *társadalmi mozgalommá* kell válnia, amelyben a nevelő és a nevelendő szerepe csak alkalmilag válik el egymástól, hosszabb távon mindenkinek egyszerre kell betöltenie e kétféle feladatot.<sup>11</sup> Ez persze csak akkor valósulhat meg, ha a közügyek iránti érdeklődés is erősödik, vagyis a felnőttnevelés demokratizmusa a társadalmi gyakorlat, a *közélet demokratizmusát* feltételezi. Érdemes rámutatnunk arra, hogy a társadalmi gyakorlattól független műveltségeszmény és a tanulást csak befogadásként és nem alkalmazásként felfogó szemlélet jellegzetesen polgári eredetű, a polgári értelmiség meggyőződéséből való. A "humán" műveltségre szorító és az enciklopédizmus igényével fellépő felfogásról van szó, melyről Gramsci joggal állapította meg: "Ebben a szemléletben az ember csak mint *befogadó* van jelen, akit meg kell tölteni és tele kell tömni empirikus adatokkal, nyers és összefüggéstelen tényekkel, amelyeket szótár módjára raktároz el agyában, hogy azután a külső világból jövő ösztönzés hatására minden alkalommal megadhassa a választ. A kultúrának ez a formája valóban káros, különösen a proletariátus számára. Csak arra jó, hogy pályatévészett embereket teremtsen: embereket, akik azt hiszik, hogy magasabbrendűek a többiekénél, mert *emlékezetükben* felhalmoztak egy bizonyos mennyiségű adatot és évszámot, amelyet azután minden kínálkozó alkalommal elősorjáztatnak, hogy ezzel



is mintegy korlátot emeljenek maguk és a többi ember közé... Ez nem kultúra, ez pedantéria, ez nem intelligencia, hanem intellektus, és joggal lépnek fel vele szemben.”<sup>12</sup>

Ennek a szemléletnek a sajátja az a felfogás is, mely szerint a felnőttnevelés lényegében nem más, mint a kultúrát teremtő és birtokló értelmiség áldozatos aktivitása a műveltségjavak társadalmi megosztására. Ezért azután természetes is, hogy az értelmiség meglevő műveltsége egyben ideál más társadalmi rétegek számára, olyannyira, hogy annak tartalma és logikája sem lehet más, csak az, ami ebben a műveltségben már kialakult és uralkodóvá vált.

Bár ez a meggyőződés és a nyomában kibontakozó gyakorlat még a szocialista társadalomban is sokáig kísért, nem kétséges, hogy a szocialista felnőttnevelés soká nem maradhat meg ennek a szemléletnek az uralma alatt. Már csak azért sem, mert a felnőttnevelés gyakorlata lépten-nyomon bizonyítani fogja ennek az elvnek a tarthatatlanságát, és az így szerveződő tevékenységek hatástalanságát. Evidenciává kellene válnia, hogy *egy rétegzett társadalomban a művelődési szükségletek is differenciáltak*, s minthogy a műveltség nemcsak “szellemi” kultúra, hanem alapvetően a mindennapi lét formája, minősége, ezért a művelődés is csak ebből nőhet ki, erre épülhet rá. Mindaz, ami szervetlenül közvetítődik, nem válhat elsajátítottá.<sup>13</sup> A felnőttnevelés sem tekinthet el ettől, s nem élhet abban az illúzióban, hogy a közvetített kultúra értékessége önmagában vonzó lehet. Nemcsak arról van szó, hogy minden embernek *a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helye, szerepe szerint* kell építenie a műveltségét, hanem arról is, hogy az így felfogott művelődésben *a kultúrához való viszony* is másként alakul. Túllép az ismeretek elsajátításán, gyakorlati alkalmazásán, hasznosításán, mert lényege, hogy állandó szintézist keressen a tapasztalat, a tudás és a gyakorlat között a világ egyre teljesebb megértése és alakítása érdekében. E vonatkoztatási szükséglet miatt a tanulás és a tudás alkalmazása közt olyan folyamatnak kell lejátszódnia, ami igazán csak a szocialista felnőttnevelésben valósulhat meg. Persze már a polgári felnőttnevelés is felismerte, hogy minden új ismeret — amennyiben elsajátítottá és hatékonyvá válik — átstrukturálja az egyén meglevő ismereteit, tehát nem passzív átvétel, hanem aktív elsajátítás.<sup>14</sup> Ebben felidéződnek régebbi élményei, emlékei, ismeretei, szembesülnek az újjal, egymást átjárják, kölcsönösen segítik egymás értelmezését, hogy végül is szerves egységet alkotva tartósítsák a tudás friss elemét. A szocialista felnőttnevelésnek e folyamatot azonban arra is fel kell használnia, hogy olyan gondolati műveleteket indítson el, amelyekben az ember képes *a világról kialakult nézeteit* újraalkotni. Ezzel a marxista világnézet *dinamizmusát* bizonyíthatjuk. Ha a marxizmus számunkra nem több, mint tétől és időtől független “aranyigazságok” gyűjteménye, akkor épp e világnézet lényegének mondunk ellent. A marxizmus csak a valóságról szerzett tapasztalatok fényében igazolódhat, mint a gondolkodásunkat segítő módszer, s a gyakorlatunkat irányító szemléleti elvrendszer. Arra jó, hogy segítségével egyre jobban értsük a világ alakulását, és e változásokban magunk is aktív tényezőként lehessünk jelen. De erre csak akkor lehetünk képesek, ha állandóan meg tudjuk haladni korábbi tudásunkat, felfogásunkat, ha nyitottak leszünk az új jelenségek iránt, és azok értelmezésével együtt a meglevő



műveltség szintünket is állandóan felülbíráljuk, módosítjuk. Enélkül nem leszünk képesek a mindig másféle helyzeteket, problémákat és feladatokat megérteni és megoldani. Tudásunk gyakorlatilag tehetetlen lesz, és legfeljebb szemlélődésre alkalmas, a körülmények alakítására nem.<sup>15</sup>

A tanulás, művelődés így *a világkép folytonos építését kell hogy jelentse. Más-ként fogalmazva: a részismeret csak a dolgok és események totalitásában* válik érthetővé, mégpedig úgy, hogy e részek egymást kölcsönösen is feltételezik. A világkép építésére vonatkozó követelmény persze nem teljesen új. Már a vallásos-egyházi felnőttnevelés is felismerte, hogy az ismeretszerzés nem lehet hatékony, ha benne a műveltségelemek rendezetlen halmazt alkotnak. De itt a világkép építése nem más, mint az örök "isteni igazság" felfedezése,<sup>16</sup> tehát nem a valóság elemei közt meglevő objektív törvényszerűségek felismerése, hanem a világot mozgató, rendező istennek, mint "végső oknak" a felfedezése. Azt mondhatnánk, itt az elv ugyanaz, csak a tartalom más. Valójában az elv sem azonos — bár itt is a műveltségelemek kapcsolásáról és az összefüggések felismeréséről van szó. A marxista felfogásban azonban a *változás* megértése és a *változtatás igénye a meghatározó, míg a vallásos világnézetben végső soron az állandóság megértése és a lényegi változtatásról való lemondás, az abszolútummal való azonosulás* a döntő. Mert számára nem a mulandó, hanem az "örökkévaló" az eszmény, és a világ dolgaiban való változtatást is a teremtető illetékességi körébe sorolja. Persze a marxizmusban a mulandónak az elfogadása nem az állandóságról való lemondást jelenti; csak annak a tudomásul vételét, hogy a állandóság egyedül a változások *folyamatában, vagyis a történelemben* testesül meg.

És itt érkezünk el a szocialista felnőttnevelés másik lényegi sajátosságához. A marxizmus klasszikusai mindig nagy gondot fordítottak arra, hogy tisztázzák az emberi-társadalmi folyamatok történetiségét, sőt Marx egyhelyütt azt is kijelentette, hogy "az egész történelem nem egyéb, mint az emberi természet állandó változása."<sup>17</sup> Ebből következik, hogy az embert nem is lehet megérteni történelme nélkül. Ennek ellenére a történelmi gondolkodás mégsem vált műveltségünk alapjává. A történelem sokszor a politikai események történetévé szűkül, amelyet a társadalmi formák változása kereteként fog át. Hiányzik azonban ebből az *ipartörténete*, amit pedig Marx "az emberi lényegi erők nyitott könyvének" nevezett.<sup>18</sup> Hiányzik továbbá az életmód története, a szokásoké, az emberi együttélést szabályozó normáké, hiányzik a művelődés története is, nyilván amiatt az aggodalom miatt, hogy ezzel a történelem idealista szemléletét csempésznénk be a műveltségünkbe. (Ami csak akkor lenne igaz, ha a kultúra "szellemi" kultúra lenne, másrészt a történelmi folyamatok alapjaként fognánk fel.) A történelemnek e leszűkített változatát közvetíti az iskola, a tömegközlés, de a tudományos ismeretterjesztés is. Ebből következik, hogy a kultúra nagy része *mint történelem nélkül létező* jelenik meg a közgondolkodásban, noha nyilvánvaló, hogy minden ágazatának megvan a maga története.

A történelmi műveltség e fogyatékonysága nem lehet jellemzője a szocialista műveltségnek. Még akkor sem, ha az iránta mutatókozó szükségletek gyakran épp az *aktualitáshoz* kötődnek. A történelem korlátozott felfogása itt is tetten érhető: a



köztudat élesen elválasztja egymástól az *elmúlt* eseményeket és a *jelen* gyakorlatát. Így azután, ami a napjainkra jellemző, nem is tartozhat a történelem körébe, mert az a közfelfogás szerint csak a már befejezett történések összessége lehet.

Ezzel a nézettel szemben, mely negligálja a történelem  *folyamat-jellegét*, figyelmeztető lehet Leninnek a történelem és az aktualitás egységére vonatkozó fejtegetése, amelyben épp a művelődés jelentőségét tisztázta a szocializmus számára. Az ifjúsági szövetségek feladatairól szóló beszédében a gazdasági, majd a politikai feladatokról szólván hangoztatta, e feladatok megoldhatatlanok a korszerű műveltség megszerzése nélkül. S a korszerűség nála egyszerre jelenti az említett gyakorlati feladatok megoldására való felkészültséget és az emberiség több évezredes fejlődésében kidolgozott eredmények elsajátítását. Tehát a gyakorlatban szükségesnek és hasznosnak, valamint a történelmileg tőlünk távolabb állónak az összekapcsolását. Az ellentét csak úgy válhat valóságos egységgé, ha *a történelem a mához vezető fejlődés folyamata*, mely nélkül egyszerűen érthetetlennek válnak napjaink aktuális problémái, és így lehetetlennek mutatkoznak e problémák megoldásai is. A történelem azonban nem csupán *háttér* a jelen értelmezéséhez; *kritikai vonatkoztatás* is, mert csak ebből a nézőpontból kiindulva lehet objektív ítéletet alkotni a jelen változásaihoz. Ezért a történelmi műveltség valójában nagyon is *gyakorlatias* műveltség, anélkül, hogy a jelenhez fűződő kapcsolatát analógiák sorává szegélyítenénk.

Csak így lehet megérteni Leninnek a politikai képzésről mondott szavait is. Szerinte a kommunizmus jelszavai valójában a történelmi fejlődés folyamatából levont *következtetések*, tehát nem önkényes megállapítások. Megalapozottságukat, azaz jogosultságukat azonban csak az fogja megérteni, aki a tudását nem korlátozza e jelszavak ismeretére, hanem azt a folyamatot is megismeri, amelyből e jelszavak születtek. Enélkül a politikai tudás üres frázis maradhat.

A lenini koncepcióból kiderül, hogy napjaink gazdasági és politikai tudásszükségletét sem kezelhetjük önmagukba zártan. A felnőttnevelés szocialista jellege megköveteli, hogy ezeket az aktuális szükségletekhez kötődő képzési feladatokat a lehetőségekhez mérten igyekezzünk az emberiség történelmi fejlődésének *egészébe* ágyazni. Nem feltétlenül szükséges persze minden ismeretkör történelmi előzményeit részletesen bemutatni; különösen úgy nem, hogy abból csak vázlatosan elnagyolt felsorolás lesz. Az azonban már elengedhetetlen, hogy a szóbanforgó tárgykör *változásait* érzékeltessük, s az új ismereteket mindig ehhez kössük. Enélkül lehetetlen megérteni, mit *miért* kell elfogadnunk, s ha ez hiányzik, akkor legfeljebb a tudományba vagy a gazdasági, politikai vezetésbe vetett hit fogja alátámasztani az elsajátítandó ismeretanyagot. Főlegesen talán bizonygatni, hogy így csak merev, dogmatikus szemlélet alakulhat ki, alkotó gondolkodás, az adott helyzetnek megfelelő alkotó magatartás — semmiképp sem.

Mindenféle dogmatikusnak ellenszere a *történelmi-társadalmi konkrétság* mellett a *rész-egész viszony* tudatosítása. Ami gyakorlatilag nem jelent mást, mint hogy minden egyes tényt csak történelmi-társadalmi összefüggéseiben, és ezeket az egyetemes vetületeket csak ténybeli megvalósulásukban lehet jól felfogni. A dialektikus gondolkodásnak azonban van még egy másik követelménye: *a külön-*



*bőző részek kölcsönhatásának feltárása.* E követelmény oly erős, hogy nem pusztán egy ismeretkörön belül kell ezt érvényesíteni, hanem az ismeretkörök között is. Végső soron egyetlen szakterület sem maradhat önmagában zárt, mert gazdasági, társadalmi, politikai vetületükön át a kultúra tágabb köreire is ki kell terjedniük, így dokumentálva *a szakmai képzettség és az általános műveltség szerves egységét.* Nagy hiba, ha a szakmai jellegű oktatásban kizárólag prakticista szempontok érvényesülnek, s a összefüggéseket — akár horizontálisan, akár vertikálisan — elhanyagolják. Joggal mondják az ilyen oktatásra, hogy csak addig lehet az anyagát használni valamire, amíg a tárgyalt gyakorlat meg nem változik. Ha ez megtörtént, az oktatás anyaga csaknem teljesen kárba vész. Minthogy napjainkban a munka jellege gyorsan változik, ennek a helyzetnek csak a szélesebb távlatokat és mélyebb összefüggéseket adó felnőttoktatás felelhet meg. Az önmagába zárt ideológiai-politikai oktatásról ugyan nem mondható, hogy az ismeretei hamar elavulnak, de magában rejt egy másfajta veszélyt: a *felületességet.* Márpedig ha az ideológiai-politikai tudás felszínes marad, akkor a *világnézeti* meggyőződés sem lehet szilárd a helyzet és a problémák változásai közepette. Nem véletlen, hogy a dogmatikus képzést kapott káderek közül kritikus helyzetekben sokan adták fel politikai “meggyőződésüket”, mert a politikai tudásuk sohasem járta át a gondolkodásukat, magatartásukat, az csak máz volt rajtuk. E tény érzékletesen igazolta Leninnek azt a megállapítását, hogy a “fejlődésben” csak azt szabad elértnek tekinteni, ami meggyökeresedett a kultúrában, a mindennapi életben, a szokásokban, arra kell törekedni tehát, hogy “a tudás valóban vérünkbe váljon, hogy teljes mértékben és igazán mindennapi életünk alkotó részévé váljék”.<sup>19</sup> Nyilvánvaló ezért, hogy az ideológiai-politikai oktatás eredményessége is megköveteli az általános műveltség erőteljes fejlesztésével párosul és azzal szerves egységet alkotó képzést, mégpedig úgy, hogy az általános műveltség a mindennapi élet tapasztalatainak kérdéseire és a mindennapi lét kulturáltságának fokozására is választ adjon, és a politika se kerülje meg ezeket a problémákat.

*A kultúrának és a napi élet gyakorlatának ez az egysége* véleményünk szerint a szocialista felnőttnevelés egyik legdöntőbb sajátossága. Egyszerre kínálja a partikularitás és a nembeliség összefonódását, és az elmélet és a gyakorlat elválaszthatatlanságát.

Fölmerül ezek után végül az a kérdés, hogy a felnőttoktatás *módszertana* hordoz-e szocialista kritériumokat vagy igaz-e az a meggyőződés, miszerint a módszerek semlegesek, egyaránt alkalmazhatók a különböző ideológiájú rendszerekben. A módszerek semlegességéről szóló felfogásnak van némi igazsága, mégsem tagadhatjuk, hogy a módszerek kiválasztását, az oktatás folyamatában való alkalmazását mindig átszövi az adott társadalomra és gyakorlatára jellemző sajátosságok. Másrészt azt is el kell ismernünk, hogy a módszer, mint alkalmazott forma, elválaszthatatlanul igazodik a tartalomhoz, márpedig e tényező nem mentes az ideológiai vonatkozásoktól. Ezért a módszertan semlegességéről szóló nézeteket fenntartással kell fogadnunk, és meg kell vizsgálnunk, hogy a szocialista felnőttnevelés követelményei milyen módszertani konzekvenciákat rejtenek magukban.



Föltehető például.

a) az oktatás folyamatában nagy mértékben kell építeni a tanuló felnőttek *élettapasztalatára*, de úgy, hogy annak értelmezésében meghaladjuk az érzékelésen, beállítottságokon alapuló megítélésüket, és az összefüggések feltárásával lehetővé tegyük a tapasztalatok megalapozottabb, objektívabb minősítését;

b) az összefüggések feltárásában a dialektikus- és történelmi materialista szemléletnek kell rendező elvként uralkodnia; ezzel el kell érni, hogy a tapasztalatok *történelmi-társadalmi vetületű értelmezése* megtörténjék;

c) a módszerek alkalmazását az értelme megismerésén túl az a cél is vezesse, hogy a tanulók képesek legyenek a tanultakat a *gyakorlatba* átültetni; az úgynevezett "aktivizáló" módszerek tehát ne csak a kollektív véleményalkotást szolgálják, hanem az aktív alkalmazó munkát is;

d) a tanultak aktív alkalmazását a *közösségben* végzett tevékenységre, vagyis az *együttműködésre* nevelésnek kell áthatnia; így a felnőttoktatáshoz kötődő gyakorlat a társadalmi, közéleti aktivitás iskolája is lehet.

Az utolsó követelményt kivéve lényegében erre építi fel a tanulásméлетét Sosnicki is. Szerinte a *megismerés* lenini elvét kell alapul vennünk, s ennek megfelelően alakult ki a felnőttoktatás három fázisa: kiindulásként a *tényleges helyzet* szolgál, és "megoldása szükségességének érzése a tanulás további lépéseinek legfontosabb motívumát alkotja". A megoldásra váró helyzetből térünk át annak elméleti elemzésére, mert "ez a helyzet megoldásának feltétele". Csak ebből léphetünk át a *tényleges cselekvés területére*, amelyben "az elméleti és elvont gondolkodásból visszatérünk ismét a reális világba".<sup>20</sup>

Sosnicki modellje egyszerűnek látszik. Megvalósítása mégsem könnyű. Számolnunk kell a gyakorlati helyzet kiválasztásánál azzal, hogy nem könnyű egy tanulócsoporthoz egésze számára ismert helyzetet és érdekes (érdekeltséget is magában rejtő) problémát találni. Még több gondot okozhat az elméleti megfontolásokkal és az elvont gondolkodással szemben mutatkozó nagyfokú ellenállás, még akkor is, ha az szorosan kötődik a gyakorlati helyzethez. S végül gondolnunk kell az elméleti felismeréseknek a gyakorlatba való átültetésénél jelentkező nehézségekre, hiszen az elmélet sohasem kínál recepteket a cselekvéshez. Ez csalódást is válthat ki, s könnyen megtörténhet, hogy a gyakorlatot jól ismerő és a cselekvés szükségességét elismerő emberek megpróbálják a tanulási folyamat középső szakaszát, mint főlösegeset, kihagyni. Ezzel azonban épp a cselekvés hatékonysága válik lehetetlenné, legalább is akkor, ha újszerű probléma megoldásáról van szó, ahol a rutin, s a leleményesség önmagában nem segít.

Az elméletben járatos ember számára viszont a gyakorlati terep válhat buktatóvá. Először azért, mert a jelenségekre kevésbé lesz tekintettel, azok sokszínűségét, differenciáltságát elhanyagolhatónak véli, és így túláltalánosításba tévedhet. Másodszor azért, mert az elméleti felismeréseket önmagukban eredménynek fogja tartani, anélkül, hogy belőlük gyakorlati konzekvenciákat próbálna kiolvasni. Amennyiben erre mégis hajlandó lesz, esetleg a gyakorlati kivitelezés felelőssége, képessége fog nála hiányozni, s a probléma megoldását másokra fogja hárítani. A gyakorlati munkát a gondolkodó emberhez méltatlannak érezve a tanulásmód harmadik szakaszát fogja főlösegesnek tartani.



Gyakorlat és elmélet egységének kellene jellemeznie a felnőttnevelési programok *tervezését* is. Eredményes munka csak akkor végezhető, ha a program megfelel a társadalmi szükségleteken kívül a résztvevők érdeklődésének, érdekeltségének, meglevő tudásszintjének, befogadóképességének. Minthogy ezeket a tényezőket csak alapos elemzéssel lehet felderíteni, a tervezést sem lehet kellő szociológiai, pszichológiai, andragógiai felkészültség nélkül végezni.

A felnőttoktatás alkalmain, tanfolyamokon és előadássorozatokon gyakori a "lemorzsolódás". A csökkenő részvétel láttán sokan a felnőtt időhiányát, kitartásának hiányát említik magyarázatként. Pedig az esetek többségében a rosszul tervezett és *rosszul felépített* program a csökkenő érdeklődés fő oka, amit nyugodtan mondhatunk tervezői dilattantizmusán, felelőtlenségén túl a szocialista felnőttneveléssel nem adekvátnak. Mert ennek jellemző vonásává éppenséggel a *tudományos megalapozottságot* kell tennünk. Ha ugyanis a felnőtt tanulás társadalmi érdek, akkor a reá fordított idő, energia és pénz sem lehet megalapozatlansága miatt hatástalan.

A tudományos alapokon nyugvó tervezés mindeddig azért nem válhatott követelménnyé, mert a tananyag meghatározásában egyetlen szempont érvényesült: *a társadalmilag fontosnak* érzett ismeretek meghatározása. A résztvevők meglevő tudásától, motiváltságától függetlenül kiválasztott "tananyag" azonban azt sugallja, hogy a történelmi, társadalmi fejlődésben az egyén érdekei és tapasztalatai nem számítanak. Az egyénre egyetlen feladat hárul: az *alkalmazkodás* a körülötte lévő világhoz. Ezért teljes mértékben el kell fogadnia mindazt, amit eléje követelményként tálalnak.

Csakhogy ezzel szemben más a feladatunk: az egyén feloldása helyett *aktív és felelős szerepét* kell kifejlesztenünk az egyetemességben. Ezért elsősorban azokkal a problémákkal kell foglalkoznunk, amelyek *az egyén társadalmi szerepében* megjelennek. Ezeket kell a felnőttnevelés kulcsproblémáivá tennünk, legyen szó akár szakmai, akár politikai, akár más természetű oktatásról. Meggyőződésünk, hogy csak így szolgálhatjuk mindenféle információadáson, oktatáson túl a *személyiség* nevelését is.

#### Jegyzetek

- <sup>1</sup> F.Wagner: Psychologie-Lebenshilfe-Volksbildung. Neue Volksbildung. Wien. 1965.2.
- <sup>2</sup> F.Pöggeler: Soziale Bildung im europäischen Katholizismus. Erwachsenenbildung. Osnabrück. 1965.1.
- <sup>3</sup> T.Brocher: Csoportdinamika és felnőttoktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
- <sup>4</sup> M.E.Hutchinson: A felnőttnevelés magánintézményeinek és az államnak kapcsolata Nagy-Britanniában és Svédországban. UNESCO, Paris, 1952. A.S.M.Hely: New trends in adult education. UNESCO, Paris, 1962.
- <sup>5</sup> F.Borinski: Weg zum Mitbürger. Düsseldorf-Köln, 1954.
- <sup>6</sup> A kulturális antropológiáról van szó. Ez az irányzat a primitív népek kulturáját vizsgálva jut arra a *következtetésre*, hogy a kultúrák egyenértékűek. E következtetés számunkra csak annyiban fogadható el, hogy a történelmi fejlődés magasabb szintje egy népnek sem ad jogot arra, hogy felsőbbrendűségét hangoztassa az elmaradottabbakkal szemben. A kulturális antropológia viszont — minthogy képtelen a fejlődés összefüggéseit megragadni az egyetemes emberiség szempontjából — elveti magát a fejlődés fogalmát is, azt legfeljebb egy-egy kultúrán belül ismeri el.



- <sup>7</sup> Loránd Ferenc: Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről. Kultúra és Közösség. 1975. 2-3.
- <sup>8</sup> K.Marx-F.Engels művei 3.k.Bp. 1960. 49.
- <sup>9</sup> Uo. 8.
- <sup>10</sup> Uo. 7.
- <sup>11</sup> Itt fölmerül a "Nevelő társadalom" lehetősége, amelyben a nevelés közügy, s jelen van minden ember tevékenységében. L. erről A.O. Pint-N.J.Bokarjev: A neveléstudomány szerepének további növekedése a kommunista társadalom emberének nevelésében. Szovjetszkaja Pedagogika. Moszkva, 1962.
- <sup>12</sup> A.Gramsci: Marxizmus, kultúra, művészet. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1965. 188-189.
- <sup>13</sup> Gramsci szerint "a modern kultúra ... nem képes kultúrát teremteni a nép számára, mindig egy szűkkörű intellektuális arisztokrácia kulturája marad". (Id. mű 75)
- <sup>14</sup> L.: E.Spranger: Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle, 1915, és T.Brocher: id. műve.
- <sup>15</sup> K.Marx-F.Engels művei 3. k. 7.
- <sup>16</sup> F.Pöggeler: Freiheit und Bildung. Erwachsenenbildung. Osnabrück. 1959.
- <sup>17</sup> K.Marx-F.Engels művei. 4. k. Bp. 1959. 152.
- <sup>18</sup> K.Marx: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1977. 142.
- <sup>19</sup> V.I.Lenin művei 33. k. Szikra Kiadó, Bp. 1952. 489-490.
- <sup>20</sup> K.Sosnicki: A tanulás elmélete és a felnőttek tanulása. Oswiata Doroslych. Warszawa, 1959. Magyarul: "A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései". Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.





### Andragógiai programok célrendszere

Ebben a cikkben azzal a feladattal próbálunk megbirkózni, hogy a felnőttnevelés céljait egy feltételezett szélesebb olvasó közönség számára népszerű formában világítsuk meg. Ennek a feladatnak a megoldása több szempontból is lehetetlen. Ebből következően kicsivel több idő kellene hozzá. Az viszont nincs, kereteink szűkre szabottak. Ezzel máris előállt az a felnőttnevelésben tipikusnak tekinthető helyzet, amelyben a megoldhatatlant a megoldhatóra kiszabottnál is rövidebb idő alatt, és mostohább körülmények között kell művelni. Ilyen helyzetben az oktató ahhoz a motoroshoz válik hasonlónak, aki célba érve utasát nem találja.

Más nyelven szólva: "A célok listájának összeállítóját nem árt inteni: tanórán elérhető oly kevés, ha a tanulás és nem a tanítás a fő cél. A legtöbb tanár elköveti azt a hibát, hogy túl nagy területet akar átölelni túl rövid idő alatt. Ez rendszerint azért történik, mert összetévesztik a tanítást a tanulással. A tanár "tanította" a fecskefarkcsapolást, a gomblyuk kivarrást, a német jelen időt vagy a 100 éves háború okait, de mit tanult a tanuló?" (1) Az angol példa után, mert róluk volt szó, nézzünk egy svédet. Egy széles körű, többféle kutatási módszert használó, három hónapig tartó vizsgálatban (2) a svéd felnőttnevelés céljaiból indultak ki: csökkenteni a társadalomban meglevő műveltségi különbségeket, növelni az egyenlőséget és a társadalmi igazságosságot; növelni a kulturális, a társadalmi és a politikai életben való értő, kritikus és aktív részvételt; hatékonyan hozzájárulni a nemzetgazdaság fejlődéséhez és haladásához; kielégíteni a felnőtteknek a megnevelkedett nevelési lehetőségek iránti, kifejezett igényét. Arra keresték a választ, mi tükröződik ezekből a célokból a tanítási-tanulási folyamat általános tervezésében és megvalósulásában egy, elsősorban a hátrányos helyzetűeknek szánt felnőttnevelési formában, ahol a célok maradéktalan megvalósulására igencsak nagy szükség lett volna. Első megközelítésben a tanórákon "szeretetteljes társas légkör" uralkodott, és az oktatók a tömegkommunikáció útján tájékozottak voltak a felnőttnevelési célokról. A intenzívebb módszerek azonban számos ellentmondást tártak fel. Tanároknak csak 18-35%-a (tantárgyaktól függően) kísérelte meg bevonni a résztvevőket a folyamat tervezésébe, holott ezeket érdekelte volna a dolog. A tanárok azt hitték, hogy a résztvevők nem igénylik, a résztvevők pedig azt hitték, hogy nincs megengedve nekik. A módszerek között a célnak legkevésbé megfelelő frontális előadás uralkodott. Gyakran észlelték az ifjúságnevelésben is ismert "révkalauz technikát", amellyel azért élnek a tanárok, hogy a "pedagógiai zátonyokat" vagy "aknákat" rejtő nehezebb, rázósebb vagy időigényesebb szakaszokon minél gyorsabban és minél kevesebb fennakadással vezessék át az osztály vagy a tanulócsoport hajóját. A "felnőttnevelőt", aki legalább a tananyag leadásával nem akar adós maradni, mentve a menthetőt, mentik a körülmények: a tananyag szorítása, az eleve elrendelt kertek, és olykor még azonos a tanulóknak a nyomása is, akik "felnőtt hatalmukkal" rosszul élve "élő tankönyvként" kívánják használni az oktatót. Ha rezignáltan elemi kötelességei teljesítésére szorítkozik, nem azért teszi,



“mintha hajlamai ellenszegülnének a többi kötelességnek, hanem azért, mert a magasabb értékek realizálására irányuló korábbi törekvései során kudarcok, csalódások érték s ezeket most mint felmentő körülményeket mintegy pajzsként tartja maga elé.” (3) Az itt lappangó kérdés az, hogy a tanulásról lemondó tanítás vajon racionális (értelmes, ésszerű) magatartásnak tekinthető-e még? A kérdés jogos, ha meggondoljuk, hogy sokan nemcsak a gyakorlattól, hanem az elméleti és kutatásmódszertani alapkutatásoktól is azt várják, hogy “személyiségfejlődés per forint” dimenzióban mérjék saját értéküket. Annyit nyomban elismerünk, hogy ennek a *célracionalitásnak* vagy *instrumentalitásnak* az ismérvei szerint a tanulásról lemondó tanítás valóban nehezen mondható értelmesnek, sőt kifejezetten képtelennek tűnik. Ez azonban csak részigazság, a teljes válasza vissza fogunk térni. Néhány dologon addig is érdemes eltűnődni. Mindenekelőtt azon, hogy a felnőttnevelő csak akkor viselkedhet célracionálisan, ha erre lehetősége van fizikai és jogi értelemben — és természetesen etikai értelemben is, bár ezek a mozzanatok nem mindig járnak együtt; továbbá ha erős és kitartó akarata van — és tudvalevő, hogy az akarat legjobb edzője a kellő motiváció; végül ha kellő tudása van — beleértve az andragógiai elvek és a konkrét helyzet ismeretét is. Másodszor: a felnőttnevelési folyamat szereplői többnyire és egyre inkább egy olyan dráma szervezeti keretei közt viselkednek, amelynek nem ők a szerzői, sőt egyre több szerep nincs is előre megírva, ezért tevékenységüknek nemcsak egymás és önmaguk számára van értelme, hanem a környezet (a “közönség”) és a többi dráma számára is. Nagyon is lehetséges, hogy adott esetben a tanulók alig tanulnak valamit, és a tanár sem nagyon látja értelmét munkájának, mégis “magasabb szempontból” az egész értelmes és jutalmazott lehet. Ennek ellenkezője is előfordulhat, amikor mindenki ragyogóan teljesíti kötelességeit, az egésznek még sincs semmi értelme. Még bonyolultabbá válik a helyzet azzal, hogy a felnőtt tanulók nemcsak a nevelés színpadán lépnek fel, hanem például saját munkahelyi szervezeteik színjátékainak is aktív részesei. A felnőttnevelési program eredménye végsősoron még negatívra is fordulhat, ha a munkába visszatérő dolgozó a munkahely és elsősoron közvetlen főnöke (“őrmestere”) kulturája és légköre miatt arra van ítélve, hogy elfelejtse amit tanult, sőt azt is — ha nem akar gúnyolódások céltáblája lenni —, hogy tanult. Arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy a nevelés hosszútávú hatásai miatt, amely hatásokat sokszor csak bonyolult módon lehet “láthatóvá”, mérhető tenni, mindig számolnunk kell azzal, hogy az “eredmény” attól is függ, hogy mikor és hogyan mérjük. (A tanulás eredménye nem keverendő össze a mérés eredményével; csak ez utóbbira vonatkozik a reprodukálhatóság természettudományi fogalma.) Végül ismét az egyéni teljesítmény önértékelését nehezíti az is, hogy míg a favágás teljesítménye adott minőségű fa esetén csak tőlem és a baltámtól függ, addig a kollektív tevékenységek esetében nagyon nehézé válhat annak megítélése, hogy ki mennyivel járult hozzá a közös eredményhez. (A munka szerinti elosztás elvének érvényesítésével kapcsolatos történelmi tapasztalatok ezt bizonyítják.) A tanár sok mindent megtehet a tanulóért, csak egyet nem: nem tanulhat helyette. Igaz, a “korlátozott felelősségű” gyerekek nevelőit ez a tény sohasem nyugtatja meg igazán. Más a helyzet a felnőttnevelésben. A felnőttnevelő nemcsak



nem tanulhat a felnőtt helyett, de a felelősséget sem vállalhatja át a felnőtt sorsáért, ha maga a felnőtt nem érez ilyen felelősséget. (Más a helyzet az orvos, a pszichiáter, a szociális gondozó, a hivatalos pártfogó, a hajóskapitány és általában minden olyan szakma esetében ahol a felnőtt partner felelőssége részlegesen és alkalmilag valamilyen okból szintén korlátozott. (Ezért az is meggondolandó, hogy vajon a pedagógia egész személyiségre irányuló célkitűzése átvihető-e automatikusan az andragógiába? Félreértés ne essék: abban a kérdésben, hogy "a modern demokratikus társadalom szükséges alapja az ember irányított, nem pusztán spontán átalakítása" (5) nincs helye vitának. Sőt még azzal sem értünk egyet, hogy a felnőttnevelés egyetlen vagy fő célja az önnevelés segítése illetve kibontakoztatása, fejlesztése lenne. Egyszerűen azért, mert az emberiség egész "előtörténetében" fennáll az a helyzet, hogy a társadalmiság, a társadalmi hatások nemcsak számunkra valók, hanem éppen annyira ellenünk valók is. A társadalmi rossz hasonlóan a jóhoz éppúgy nemcsak az embereken kívül van, hanem belül, ahol azonban már a személyiség álarcát ölti magára és az indentitás édelme alatt áll. Következésképpen minden olyan ideológia, amely a társadalom megváltoztatását érti, de mert lehetetlennek vagy fölöslegesnek tartja lemond a belsővé vált, személyiségként elkülönült társadalom megváltoztatásáról, fejlesztéséről, az figyelmen kívül hagyja, hogy a körülmények vagy a helyzet, a személyiség és a viselkedés olyan kölcsönhatási rendszert alkot, amelyben csak a három tényezőre egyszerre irányuló beavatkozás lehet eredményes, akkor is csak hosszú távon, az interakciók sokszor több nemzedéken át húzódó sorozatán keresztül. Új körülmények közt is lehet a régi módon élni, és ettől a tárgyilag új körülmények is idegesítően régi módon kezdenek funkcionálni.

Ideje azonban megmondani, hogy miért lehetetlen feladat a felnőttnevelés céljait röviden, népszerűen megvilágítani. Lehet róluk népszerűen azaz köznapin nyelven írni, de ez nem lesz "megvilágítás", mert a köznapin szavak alkalmatlanok az egyértelmű információ átadásra. Írhatjuk például, hogy "járuljon hozzá az egyenlőség növeléséhez", de ha nem fejtjük ki az egyenlőség négyféle értelmezését — a művelődéshez való jog egyenlősége, az erőforrások vagy esélyek egyenlősége, a hivatalos képesítések, minősítések egyenlősége és a művelődési teljesítmények egyenlősége —, továbbá a különböző értelmezések közti konfliktust, és azt, hogy miért csak a teljesítmények egyenlősége lehet a szocialista felnőttnevelés célja, akkor valójában nem világítottunk meg semmit, és akkor mindegy, hogy ezt hosszan vagy röviden tettük-e.

Leírhatjuk azt is, hogy "a felnőttnevelésnek ki kell elégítenie a szükségleteket, igényeket", de ez csak játék a szavakkal, ha nem különböztetjük meg a szükségletet valamely hagyományos kielégítési módja iránti igénytől, továbbá az érzett, de "néma" igényeket a kifejezett igényektől. Az igényfelmérő kérdőívek vagy a felnőttnevelési programok "étlapja" csak a műveltebb rétegek esetében elegendő a "public relations" ápolásához.

A nem egyértelműen megfogalmazott célokkal könnyű egyetérteni, hiszen mindenki a saját érdekei szerint értelmezheti azokat. Az ilyen nem valóságos érdekegyeztetéssel elért, ezért csak látszólagos közmegegyezés azonban csak addig tart, amíg cselekvésre nem kerül a sor.

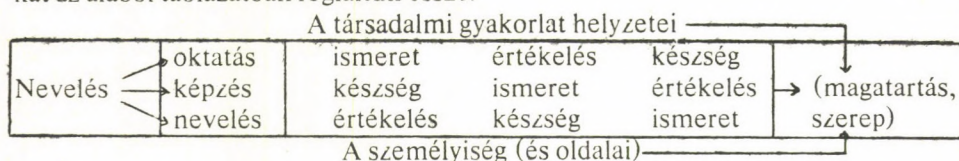


A korábbiakban példákat említettünk arra, hogy még az ismert és elfogadott felnőttnevelési célok is hajlamosak arra, hogy a felnőttnevelés folyamatában észrevétlenül átalakuljanak, felcserélődjenek vagy elfelejtődjenek, mert a folyamat szereplőinek magatartása távol áll a feltételezett célracionalitástól. *A célracionalitás adottnak tekintése, a célmegfogalmazások többértelműsége és elvont-általánossága, továbbá az az eljárás, hogy a célokat önmagukban véve tárgyalják, valójában a polgári célelméletek módszere arra, hogy a nevelési célok tekintetében látszólagos közmegegyezést érjenek el.* Persze aligha érhetnének el többet egy antagonisztikus ellentétéktől szabdalt társadalomban.

“Az ellentéteknek illetve ezek kialakulási feltételeinek és hatásainak elemzése lehetővé teszi, hogy néhány konkrét téma tárgyalásán keresztül megtaláljuk azokat a módokat, ahogy a látszólagos közmegegyezés az integrált és permanens nevelés végcéljai meghatározásához szükséges minimális egyetértéssé alakul”, és ha elfogadjuk a különböző orientációk kölcsönösségét, akkor a “végcélok és közvetlen célok meghatározása a nevelési tevékenység racionalizálására irányuló egységes erőfeszítésként jelenik meg, melynek megtételében az oktatási rendszer minden tagja részt vesz.”(6) Ez a feltevés minden bizonnyal illúzió — a kapitalizmus feltétele mellett; a szocializmusban azonban nem szükségképpen az. A társadalmi és szakmai érdekellentétek, eltérő vélemények “eltűrése”, nyilvános megvitatása hazánkban olyan erőteljesen kibontakozó és megvalósuló elv, amelynek realitását az alapkérdésekben meglévő tényleges érdek- és nézetazonosság biztosítja.

## A felnőttnevelési folyamatok racionalitása

Mondanivalónk lerövidítése érdekében a fontosabb fogalmakat, kapcsolatokat az alábbi táblázatban foglaltuk össze:



A “Nevelés” jelenti a tudatos, rendszeres, intenzív emberformálást. A “helyzet”, a “személyiség” és a “viselkedés” dinamikus kölcsönhatási rendszert alkotnak, amelyben a Nevelés a viselkedést-illetve a személyiséget-meghatározó folyamatként értelmezhető.

A tradicionális nevelés ugyanis közvetlen viselkedésformálás (példát mutató, jutalmazó-büntető vezetés), és a személyiség csak ennek következményeként formálódik, így a személyiségoldalak is a konkrét helyzetekhez és viselkedésekhez kötöttek. A modern, racionalizált Nevelésben — tipikusan — a személyiség-meghatározó folyamat illetve a személyiség és oldalai válnak céljá. A tanuló egyre több olyan tevékenységet végez, és egyre több olyan helyzet elé



kerül, amely nem életszerű, csupán a személyiségformálás eszköze. A társadalmi munkamegosztás fejlődésével az élethelyzetek és magatartások olyan változatosakká válnak, hogy eleve reménytelen lenne kész viselkedés minták átadására törekedni. Ezért tevődik át a hangsúly azoknak a személyiség-oldalaknak az általános fejlesztésére, amelyekből az egyén alkalmanként önállóan kell hogy „megszerkessze” – a mindenkori helyzetnek megfelelően – saját viselkedését.

Ez a döntési képességet is feltételező önszervező képesség azonban vagy nem jelenik meg önálló célként vagy nem valósul meg maradéktalanul. Az általánosító, logikus gondolkodás nem kiegészíti, hanem gyakran kiszorítja a szituatív gondolkodást, az egyedi helyzetek megítéléséhez szükséges „okosságot”. Az újabb célelméleti törekvések ezért követelik az ún. viselkedési vagy operacionális célok pontos megfogalmazását is: „Fontos különbség van a 'törekvések' és a 'közvetlenül elérhető specifikus végcélok' között. A törekvések homályosak: 'Ezen a tanfolyamon arra törekszünk, hogy az anyákat hozzásegítsük gyerekeik jobb megértéséhez, hogy úgy majd ők is jobban tudják segíteni a játszócsoportokat.' Ez rendkívül értékesnek hangzik, de semminémű segítséget sem ad az oktatónak ahhoz, hogy eldöntse, milyen tanítási módszereket alkalmazzon. A közvetlen célok tervezése határozottabb állásfoglalást feltételez, mert sokkal pontosabb döntést jelent abban a kérdésben, hogy az oktató milyen tevékenységre vagy minek a megértésére való képességet vár el a résztvevőkről a tanfolyam végére.” (7)

Az, hogy az általánosan fejlesztett személyiség, lényegében a csereérték termelésére felkészített „elvont munkás”, a konkrét munka- és élethelyzetekben nehézségekbe ütközik, nemcsak a képességekkel kapcsolatos, hanem az értékelésekkel is. A Nevelésben a személyiség inkább cél, az életben inkább eszköz. A tanuló viselkedése akkor racionális, ha minél pontosabban juttatja kifejezésre azt, ami benne van, hiszen csak így kaphatja meg a szükséges segítséget és a megfelelő értékelést. Ezt a viselkedésmódot *expresszivitásnak, értékracionalitásnak* nevezzük. Minél tökéletesebben alkalmazkodott valaki az értékracionalitáshoz, annál nehezebben tudja elfogadni dolgozóként a munka célracionalitását, tehát azt, hogy személyiségéből csak az és annyi értékes, ami és amennyi ahhoz szükséges, hogy az eredmény a lehető legkisebb ráfordítás árán a lehető legjobban közelítse meg a munka elé állított külső célt. *A célracionalitás és az értékracionalitás konfliktusa a pályakezdés és a munka melletti tanulás legjellemzőbb kollíziója.*

Az általánosan fejlesztett személyiségnek azonban nemcsak a konkrét tevékenységekhez, a mindennapi élethez illetve az egyes szervezetek, intézmények munkájához való viszonya válik problémátikussá, hanem a közösségekhez, az „össztársadalomhoz” is. Az itt felmerülő kételyek olyan markánsan jelentkezhetnek, hogy központi politikai határozatoknak kell őket csitítani: „Kiindulva az általános és a szakmai műveltség gyarapításának jelentőségéből, a szabadidő kulturált eltöltésének növekvő társadalmi fontosságából, nagy figyelmet szükséges fordítani a közművelődés tartalmi, szemléleti megújítására. *Nem engedhetünk teret az általános műveltség, a kultúrát, a művészetet lebecsülő nézeteknek.*” (8)

A szóbanforgó kételyekkel száll szembe az a „végső célok” keresését motiváló meggyőződés, miszerint a Nevelésnek a műveltség gyakorlati hasznán és az



egyen személyiségének fejlesztésén túl, kell hogy legyen valamiféle "össztársadalmi" értelme is. A "végső célok" lényegében az állam ideológiai megalapozott, bel és külpolitikailag mérlegelt, történelmi léptékű céladási kísérletei, amelyek a makrotársadalmi műveltségi és művelődési viszonyoknak a reprodukció más területeivel is egyeztetett, kívánatos állapotára, és ebből következően az állampolgárok különböző csoportjai és rétegei közti kulturális elosztás és újraelosztás főbb arányaira vonatkoznak.

A "végső célok" megfogalmazásai széles tartományban mozognak attól kezdve, hogy "a kommunista társadalom minden tagja mindenoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség", egészen addig, hogy "az iskola feladata nem az lenne, hogy az egyik embert segédmunkássá tegye, a másikat pedig szakemberré képezze, hanem az, hogy mindenkinek olyan képzést adjon, hogy élete folyamán más is lehessen, mint segédmunkás". (9) Nem tanulság nélküli az "irányelvek" történeti változásainak tanulmányozása sem. A sok tekintetben stratégiai jelentőségű nehézipar dolgozóinak munkahelyi oktatása, közművelődése számára a következő tervezési irányelveket, célokat és feladatokat adta; az V. ötéves tervidőszakra: "politikai, világnézeti nevelés; a szocialista magatartás, a kollektív szemlélet erősítése; esztétikai, etikai nevelés; a képzés és továbbképzés tervei, különös tekintettel az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők beiskolázására; a termelést szolgáló műszaki, tudományos ismeretterjesztő tevékenység; a munkásszállón lakók és bejárók művelődése. A terv tükrözte a dolgozók általános és szakmai művelődésének, kulturáltságának, közéleti aktivizálásának komplex programját". A VI. ötéves tervidőszakra vonatkozóan: "A művelődési tevékenység egészen belül a szakmai kultúra és az azt megalapozó általános műveltség kapjon elsődleges szerepet. Továbbra is megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a hiányzó alpműveltség pótlására. Az iskolarendszerű felnőttoktatáson túl ösztönözni kell az általános műveltség növelésének más formáját is." (11) Az, hogy a szakmai kultúra fejlesztése (szakképzés, továbbképzés, átképzés, vezetőképzés, stb.) elsődleges szerepet kap a válságokkal járó "gazdasági korszakváltás" idején, nem meglepő. Hasonló változások mentek végbe a nyugati és északi államok felnőttnevelési céljaiban is. A jelenség lényege az, hogy megszűnt a társadalomeszményt és az embereszményt tükröző *ideális céloknak reális célokként való tételezése*.

Ugyanannak az eredménynek azonban nem ugyanazok az okai itt és ott. A szocializmus alapjainak lerakása, amit még nehezített a viszonylagos elmaradottság, az újjáépítés, a háborús jóvátétel, a hidegháború, csak úgy sikerülhetett, ha az embereket rendkívüli erőfeszítésre mozgósítják; úgy, hogy elhitetik, az emberiség örök álma karnyújtásnyira van. (Természetesen az ember csodaváró lény, így még számos ok együttállása szükségeltetett, hogy az emberek ne csak várják, tegyék is a csodát.) Tény azonban, hogy az elődök erőfeszítéseibe az utódok belefáradtak, s a varázsnak már csak azért is meg kellett szűnnie. Csak ezután vált felismerhetővé, hogy amit célnak mondtak az valójában eszmény, ami nem valósítható meg — legalább is nem azonnal. Ma már mindenki tudja, hogy még a mai pályakezdők is azzal bocsájtják majd útjukra utódaikat, hogy "tiétek a jövő — amit nekünk ígértetek meg" (12). Amikor azonban már mindenki ilyen "felvilágosulttá" válik, már



nemcsak a szó van — hanem a kenyér is, és sok minden más is. (Az alvajáró előbb megnézi mire eshet, s csak aztán ébred fel.) Ma már sok minden van, ami csodálatosan megvigasztalhatja a legcsodálatosabbról, az emberről lemondókat. Nem kellenek azonban ismét túlzásba esnünk, a jövő csodálatából a jelen csodálatába. Mert kétségtelen, hogy a létező szocializmus világának minden más szocializmussal szemben megvan az az előnye, hogy létezik — de nem az elképzelhető szocialista világok legjobbika. Nem tudhatjuk, hogy milyen lenne a legjobb szocializmus, de enélkül is van mit javítani a jelenlegin. Sokan azonban attól tartanak, hogy a folyamatos korszerűsítés programjában munkanélküliekké válnak az eszmények. Csupán a végső célok szerepében a reális célok helyett beugró eszményeknek szól a füttykoncert. (beugrik: Felkészülés nélkül átvessz, vállal és azonnal eljátszik, elvégez valamely szerepet, feladatot.) Nem visszavonulás, ha az eszmények az ideális célok szerepében térnek vissza: ott pótolhatatlanok. “Az ideális cél olyan közvetett cél, amely nem érhető el véges időtartam alatt, de aszimptotikusan megközelíthető. Miként a közvetlen célokat a közvetett célok szerint rendezzük, hasonlóképpen a *közvetett célok az ideális célok szerint rendezhetők*. Az ideál azonban olyan eredmény, amely nem érhető el gyakorlatilag, csak elvileg. Például a természettudományok egyik ideálja a hibamentes megfigyelés. A megfigyelési hiba mértéke korlát nélkül csökkenthető, de sosem csökkenthető nullára. Egy másik ilyen ideál a mindentudás.” (13) Egy harmadik ilyen ideál a mindenoldalúság.

Tehát az elvont eszmények — mindenoldalúság, harmónia, egyenlőség, stb. — nem a művelődés és a Nevelés megvalósítandó végső céljai, hanem a végső célok közti rangsorolás és választás értékelési ismérvei; ez a szerepük nemcsak a kommunizmusban lesz majd jelentős, hanem itt és most is az, sőt ma, amikor a fejlődés pillanatnyi iránya nem nyilegyenszen mutat a kommunizmus felé, jelentőségük még nyilvánvalóbb.

Leszögezhetjük (árnyalt érvelésre nincs szükség), hogy a történelemben — nem túl gyakran — adódnak olyan helyzetek, amikor a társadalmat rendkívüli erőfeszítésre kell mozgósítani, de az ehhez szükséges közmegegyezés a reális célok síkján még nem jött létre. Ekkor a végső célok szerepében elvont eszmények lépnek fel, mert az egységes társadalmi erőfeszítéshez szükséges egyetértés még csak ezen a szinten biztosítható. Amint a történelmi helyzet változásával a valószínű közmegegyezés kibontakozik és megerősödik, az elvont eszmények reális célként való tételezésével szemben a végső célok tartalmának reális meghatározását sürgető jogos kritika támad, aminek helyt kell adni. (Már csak azért is, mert az eszmények megvalósíthatatlansága miatti frusztráció a közmegegyezést veszélyeztető “balos” ellenzékieskedést motiválhat.) A jogos kritika azonban nem fajulhat történelmi relativizmussá, nem válhat azok igazolásává, akik az eszményektől (amelyekben “társadalmilag tipikus és jelentőségteljes alternatívák sűrűsödtek értéktételezésekké” (14)), mint afféle kényelmetlenné vált ígéretektől, mielőbb szeretnének megszabadulni. Tudomásul kell venni, hogy a józanul gondolkodó emberek túlnyomó többsége az eszményekhez mint eszményekhez ragaszkodik, amíg azok érvényesek, és azok megkérdőjelezését is éppoly nehezen viseli el, mint az eszményekkel való állandó szembesítést. (Az eszmények megkérdőjelezése visz-



szamenőleg értelmetlenné tenné a "végső harcra" feltett ételeket, a tömegek erőfeszítéseit, az elhalasztott igényeket. Az így támadó csalódottság a közmegegyezést veszélyeztető "jobbos" ellenzékiiséget táplálhat.) Ezért emeltük ki, hogy az eszményeknek mint eszményeknek mindig megvan az a szerepük, hogy a reális tartalmú végső célok összehasonlításához értékszempontot adjanak.

Az ideálok és a végső célok viszonyát ábrázoló képet azonban még egy ponton világosabbá kell tenni, nehogy a relativizmusból ismét az értékek "logikai-rendszerező dogmatikájába" essünk vissza (15). Senki sem vállalkozhat arra, hogy az elvont eszményekből "logikai következtetésekkel határozzon meg konkrét cselekvési lehetőségeket" (16): A végső célok ideális célok szerinti rendezése nem azt jelenti, hogy sorrendjüket az értékek eleve adott "tisztán gondolatilag felépített, logikai formák szerint szabályozott rendszere" (17) határozza meg. Éppen ellenkezőleg: a végső célokra vonatkozó döntések, amelyek a gazdasági-, politikai- és kulturális szükségszerűségek kényszerpályáján mozognak, utólag nyernek igazolást azáltal, hogy megkeresik hozzájuk azt az eszményt, amelyből logikailag is következik az adott cél szükségszerű első helye. Az idézett irányelvekben például nem azért került az első helyre a szakmai kultúra fejlesztése, mert ezt a hasznosság elvont eszménye így diktálja, hanem azért, mert a kevés szellemi ráfordítást tartalmazó magyar munka leértékelődött a világpiacon. (De így a magyar "foci" is, amelyről túl sokáig hitték azt, hogy pusztán erőnléttel, belemenéssel, ügyességgel biztosíthatja előkelő helyét a világranglistán.) De a szükségszerűségre való hivatkozás önmagában még senkit sem készítet cselekvésre; csak akkor motiválhat cselekvésre, ha van olyan eszmény, amelyből logikailag is következik a szakmai kultúra elsődleges szerepe a felnőttnevelésben. De még így is csak azok "vannak meggyőzve", akik a hasznosság eszményét elfogadják. Éppen ezért mondjuk azt, hogy az ideológia a társadalmi konfliktusok végigharcolásának eszmei eszköze. Az itt felmerülő belső konfliktusoknak, amelyeket nem szabad összetéveszteni a polgári és a szocialista értékek közti külső konfliktusokkal, éppen az adja meg az alapvető jellegét, hogy a szocializmus elvont eszményeit a nevükben folyó szocialista építés által létrehozott illetve megőrzött, felújított és átvett kézfoghatóbb értékek sokfélesége hozza versenyhelyzetbe. Ne feledjük, hogy a gazdasági sőt pénzügyi érdekek és az azokat szolgáló művelődési törekvések primátusát ma is az a meggyőződésünk igazolja, hogy szilárd és koszerű gazdaság nélkül a fejlett szocializmus sem képzelhető el.

Végül is *a felnőttnevelés végső céljai akkor vannak jól meghatározva, ha az azokhoz való hozzájárulásukat bizonyítani tudó egyedi és különös művelődési célok társadalmi elismerésben és támogatásban részesülnek, és — ellenpróbaként — a társadalom megvonja elismerését és támogatását azoktól az egyedi és különös céloktól, amelyekről az derül ki, hogy a végső célokkal nincs összefüggésük, vagy egyenesen ellentétesek azokkal.* Ilyen szerepben *ma* csak azok a végső célok lehetnek hatékonyak, amelyek tényszerűen, szaktudományosan és értékyszerűen, filozófiaiilag is megalapozottak. A tényszerű és értékyszerű megalapozás bármelyikének hiánya vagy gyengesége a végső célok működési zavaraihoz, azaz a társadalom egésze és a Nevelés közti együttműködés zavaraihoz vezet.



Azt is tanulásként raktározhatjuk el, hogy az elvi vagy cselekvésbe ágyazott döntéseket nemcsak az előzetes cél- és *értelemadás* teheti racionálissá, hanem az utólagos *értelmerkés* is. Ez nemcsak a végső célok meghatározásánál van így, hanem minden kényszerpályán mozgó, szükségszerű döntés esetében: ezek közül is csak az értékelvek által megerősítettek és igazoltak tehetnek szert általános elismerésre és támogatásra.

A néhány bekezdéssel előbb említett "általános célok" azonban nemcsak a "végső célokhoz" és a "viselkedési célokhoz" való viszonyukban, hanem önmagukban is problematikusak. E célok általánosságával és a személyiség-oldalak számával kapcsolatos kérdésekre nem áll módunkban kitérni. Az "ismeretek", a "készségek" és az "értékelések" megkülönböztetése olyan tradíció, amely lényegében az Arisztotelész-féle "lélekrészekig" megy vissza, és a Bloom-féle céltaxonomiában nyer modern megfogalmazást. Mivel e sok vitát kiváltó kérdésekről igen jó kritikai áttekintéseket (18; 19; 20; 21; 22; 23) olvashat az érdeklődő, itt beérthetjük három megjegyzéssel.

Általánosnak mondható az értelmi, az érzelmi és a pszichomotoros "nevelési területek" megkülönböztetése. Ez azonban az organizmus szerveit, a személyiség biológiai alapjait tekinti felosztási alapnak. Modern megfogalmazásban a "központi idegrendszer részéről" beszélnek, és az érzelmi tanulást, nevelést (attitűdök, motiváció) az orientációs funkciójú "legbelsőbb rész", a pszichomotoros tanulást, tanítást (készségek tanulása illetve stratégiák, metodológiák, technikák tanítása) a pszichomotoros központokat jelentő "középső résszel", végül az értelmi tanulást, tanítást (célképzetek, ismeretek, művelődési tartalmak) a kéreggel hozzák összefüggésbe. Tekintsünk el az ilyen rendszerezések szokásos mesterkéltségétől, de gondolkodjunk el azon, hogy az ilyen *redukcionizmus vajon miféle módszerek felé irányíthatja a tanulók, tanárok figyelmét?*

A mi javaslatunk az, hogy a személyiségoldalak felosztási alapjaként a szubjektum és a valóság közti dinamikus kölcsönhatások típusait tekintsük. Ebben az értelemben tehát az ismeretek és az értékelések ("értékletek") a visszatükrözés két alapvető formáján, a megismerésen és az értékelésen alapulnak. Az előbbi a valóság objektív visszatükrözésére törekszik, az utóbbi mindig valamely meghatározott tevékenység szubjektuma számára tár fel valami lényegeset. Az értelem és az érzelem állítólagos konfliktusai mögött valójában a különböző érdekeknek megfelelő értékelések ütközései húzódnak meg.

Második megjegyzésünk az, hogy az ismeretek, "értékletek" és készségek a minimálisan szükséges, tovább nem csökkenthető számú tevékenység alapot jelentik. Az nem kérdéses, hogy készségek nélkül semmilyen tevékenység nem lehetséges. Az is elfogadott, hogy a tényismeretekkel való megalapozás a siker záloga. Arról azonban már gyakran elfeledkeznek, hogy még a legalaposabb tényismeretekből sem következik automatikusan semmiféle cselekvés, csakis az értékelések közvetítésével. Még a legáltalánosabb, "jó-rossz" típusú értékelések is meghatározzák legalább a mozgás, változás irányát.

Ebből következik harmadik megjegyzésünk. Az valószínűleg a fejlődés útja, hogy a Nevelés az ismereteket preferáló "oktatásra", a készségeket preferáló "képzésre" és az értékeléseket preferáló "nevelésre" specializálódik, s így válik egyre



hatékonyabbá. De ezek a specializált formák csak az ismeretek, készségek, értékelések rangsorában különbözhetnek egymástól. Az az oktató, aki csak a tényekre szorítkozik, nem értékelés-mentes, hanem érdektelen, közömbös ismereteket közvetít — legalábbis ez lesz a hallgatók benyomása. Előfordul, hogy az értékelésekre nem valamiféle elvi értékmentességre való törekvés miatt nem fordítanak gondot, hanem azért, mert feltételezik, hogy azok adottak és közösek. A valóságban azonban ez odavezet, hogy a rendszerint heterogén csoportok ténylegesen arra a néhány főre csökkennek, akiknek az értékelései azonosak (pontosabban: összehangoltak) az oktató értékeléseivel. Az értékelések fejlesztésétől való vonakodás különösen abban nyilvánul meg a legélesebben, amikor a felnőttek stabil identitására hivatkozva, a felnőttnevelésből éppen a “nevelést” kívánják eltüntetni. Az természetesen tagadhatatlan, hogy a felnőtt stabil identitását védő mechanizmusok, különösen akkor, amikor azt maga a valóság sem kérdőjelezi meg, sokkal nehezebbé teszi a “nevelést”, mint a még csak identifikációkkal, ideiglenes, labilis identitással rendelkező gyerekek esetében. (25)

A szituációk szélesebb körével kapcsolatos beállítódások, attitűdök, értékorientációk formálására, fejlesztésére mint fő célkitűzésre azonban a felnőttek esetében is szükség van akkor, amikor az “oktatás” és a “képzés” a specifikus értékelések fejlesztését is elmulasztotta, amikor maguk az uralkodó értékelvek **ugrásszerűen megváltoznak**, amikor maga a valóság is rohamosan változik, amikor a hirtelen és széles körű változás magának az egyénnek a mozgásából, változásából, átminősüléséből fakad mint például a mobilitás, migráció, bevándorlás, életkori ill. jogi státusz megváltozása, rokkantság, továbbá átképzés, áthelyezés, kiküldetés, turizmus esetén: Ez a nyilván nem teljes felsorolás is mutatja, hogy a “nevelésnek” van mit tenni a felnőttek esetében is, a “nevelés” ha nem is elvi de gyakorlati “el-sikkasztása” semmivel sem menthető struccpolitika.

Az a szemléletünk, hogy a személyiség-odákat a tipikus kölcsönhatásokkal, tevékenységekkel hoztuk összefüggésbe, útmutatást ad arra, hogy az “általános célok” rendszerét az egyre specifikusabb kölcsönhatás ill. tevékenységtípusok figyelembevételével dolgozzuk ki. Minden tevékenységi folyamat három kölcsönhatás ill. tevékenység típusba sorolható tevékenységekből épül fel: a) “szubjektum — objektum viszony” ill. *tárgyi tevékenység*; b) “szubjektum — szubjektum viszony” ill. *érintkezés*; c) “szubjektum — tevékenység viszony” ill. döntéshozás. A tárgyi tevékenységeket tovább részletezve megkülönböztethetünk visszatükrözést, fizikai és értelmi cselekvést valamint befogadást, fogyasztást.

Az érintkezés (szociális interakció, kommunikáció) a tárgyi tevékenységek során adódó közös feladatok, problémák megoldásában való *együttműködésre*, és az együttműködés során felmerülő ellentéteket egyeztető *konfliktusrendezésre* bomlik tovább. A döntéshozás pedig olyan tevékenységekben konkretizálódik mint az *irányítás, tervezés, szervezés, vezetés*.

Újabb és újabb szempontok figyelembevételével végül olyan kölcsönhatás ill. tevékenység típusokhoz jutunk, amelyek már csak tartalmukban különböznek. Ezen a szinten kell meghatározni a tipikus ismeret-készség-értékelés feltételeket. Csak így érhető el, hogy az “általános célok” egyáltalán nem szükségszerű elvont-



sága megszűnjön, és a műveltség elfekvő raktárkészletből működőképes tudássá váljon.

Az eddigiekben a fontosabb célkategóriák alapvető problémáit igyekeztünk tisztázni. Ez szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy a felnőttnevelési folyamatok, programok célracionalitása növekedjen. *Meg kell vizsgálnunk a célok-nak a folyamatok egyéb mozzanataihoz való viszonyát, és a valóságos folyamatokban működő különböző racionalitáselvek összehangolásának lehetőségét.*

*A valóságos folyamatok a tudatos tudat célképzetein mint eszmei mozzanatokon kívül olyan létszerű mozzanatokot tartalmaznak, mint a szükségletek, az eszközök és az eredmények. Az "eszközök" valójában az egész hatásrendszerre utalnak, amely a döntéshozó által választható tulajdonképpeni eszközök mellett tartalmazza a tárgyat, az eljárásokat, a szükséges képességeket és azokat a feltételeket, amelyeket a döntéshozó nem választhat, csak számításba vehet. A tárgy az a mozzanat, amelyre az eszköz hat, amely megváltozott formája az eredmény a folyamat után, és amelynek kívánt állapota adja a célt a folyamat előtt.*

Látható tehát, hogy tárgy nélkül a legszűkebben értelmezett célelméleti kérdések sem vethetők fel. A tárgy értelmezésében viszont nyomban problémába ütközünk. Két alternatív értelmezés lehetséges: a) tanít, valaki *valamit valakinek*; b) *tanít, valaki valakit* valamire. (Érdekes, hogy a tanulás csak az a) értelmezésnek feltehető meg: tanul, valaki *valamit* valakitől. Másszóval: nem az a tanár aki tanít, hanem az, akitől tanulnak.) A "nevelés" és "képzés" csak a b) változat szerint az "oktatás" mindkét változat szerint értelmezhető. Világos, hogy a kérdés eldöntése nélkül egy lépést sem lehet tenni a célok tartalmának meghatározása felé. Az a megállapítás, hogy a tananyag, a művelődési tartalom "eszköz" csupán értékítélet, mert ténylegesen eszköz csak az lehet, amely hatással bír. A megoldást csak az jelentheti, ha a folyamat valóságos tevékenység összetételének megfelelően megkülönböztetünk a) tartalmi, b) interakciós és c) irányítási célokat mind a tanár mind a tanulók oldalán. Hogy ezek meghatározásában milyen munkamegosztás érvényesül, az már az egyes folyamatok szereplői közt érvényes demokratizmus normáktól függ. Ha tehát azt mondjuk, hogy a tárgy a tanuló vagy tanulócsoport illetve a személyiség-oldalak kezdeti szintje, és a cél a személyiség-oldalak követelmény szintje, akkor ez a leírás csak a *folyamat, program egészére* érvényes, amit azonban a megvalósítás érdekében az *egyes szereplők feladatait* meghatározó közvetlen célokra ill. ezek sorára kell felbontani.

A következőkben tehát a program-célokról lesz szó. Ezeknek legalább három alapvető viszonya szolgál a *célmeghatározás* alapjául. Az *eszközökből, feltételekből* kiinduló célmeghatározás vezet a *lehetséges célokhoz*; a valószínű *eredményekből* kiinduló célmeghatározás adja a *szokásos* vagy *hagyományos célokat*; a *szükségletekből* kiinduló célkitűzés vezet a *szükséges célokhoz*. Mindhárom *reális cél*, de nyilvánvaló, hogy sem a szokásos sem a csupán lehetséges célok nem alkalmasak a programok helyes orientálására. Ezért *célmeghatározáskor a szükségletekből kell kiindulni*, és a szükséges célokon belül megkülönböztetni az egyes eseteket: szükséges, lehetséges és szokásos célok (gyakorlati célok); szükséges, lehetséges de még nem szokásos célok (fejlesztési célok); szükséges, de a tervezés pillanatá-



ban még lehetetlennek látszó célok (kutatási célok). Világos, ha a változó, fejlődő szükségletekkel és lehetőségekkel lépést akarunk tartani, akkor a programok kreatív-innovatív jellege csak úgy biztosítható, ha a célrendszerben a gyakorlati célok mellett kutatási és fejlesztési célokkal is számolunk. Ez a Nevelési folyamatok lényegéhez tartozik, legalábbis ott, ahol a *formális racionalitás* túlhajtása még nem változtatta hivatali ügyintézésé a Nevelést.

A szükséges célok meghatározása a szükségletek áttekintését követeli meg a döntéshozóktól. Mielőtt a szükségletek feltérképezésére vonatkozó javaslatunkat felvázolnánk, tegyünk pontot annak a problémának a végére, amelyre a cikk során többször is utaltunk. A probléma lényege az, hogy a *programcélok szintjén értelmezett célracionalitás szükségképpen ellentétbe kerül a folyamat szereplőinek racionalitás típusával, racionalitás elvével, ugyanakkor a program eredményességének növelése szükségszerűen feltételezi a különböző racionalitás típusok összehangolását, integrálását.* (Természetesen az autokratikus szervezési stílus nem oldja meg, csupán elfojtja a problémát, amikor feltételezi vagy megköveteli hogy minden közreműködő célracionálisan viselkedjen.)

A *“racionális”* kifejezés — amely a valóságban mindig csak *korlátozott valamit jelenthet* — azzal a *móddal kapcsolatos, ahogyan valaki a tevékenység szubjektív és objektív mozzanatai közti megfelelést létrehozza.* Ez történhet előzetes értelemadással vagy utólagos értelemkereséssel, és előzményorientáltan vagy következményorientáltan (ti. attól függően, hogy a vizsgált tevékenységet előzményéhez vagy következményéhez viszonyítva értékeljük-e.)

A célracionális tevékenység mód vagy *instrumentális* (értelemadó-következményorientált) racionalitás elve szerint például a tanítás értelmét a tanulásra való vonatkozása adja, úgy hogy ezt a vonatkozást előzetesen célként állítjuk a tanítás elé, és az eszközök lehető legjobb (legkevesebb időt, legkevesebb ráfordítást, legnagyobb eredményt biztosító) megválasztásával arra törekszünk, hogy az eredmény minél jobban megfeleljen a célnak. További példaként említhető a tanulásnak a műveltségre, a műveltségnek a munkára való vonatkozása. De hamarosan odavezet ez az elv, hogy olyasmire találunk, amiről kénytelenek vagyunk elismerni, hogy *“öncél”, “önmagában hordja jutalmát”,* stb.. Ez bizony annak a beismerése, hogy a célracionalitás ill. a cél-eszköz séma az adott esetre már nem érvényes. Ez arra figyelmeztet, hogy a tevékenységek különböző módokon lehetnek racionálisak, sőt ugyanazon tevékenység is többféle módon lehet értelmes.

Az értékracionális tevékenység mód vagy *expresszív* (értelemadó-előzményorientált) racionalitás elve szerint a tevékenység akkor és olyan mértékben racionális, amikor és amilyen mértékben kifejezi (bemutatja, tárgyiasítja, külsővé teszi) a tevékenységet motiváló előzetes szándékot, elképzelést, értékelést, állapotot, stb.. Ebben az értelemben a tanítás úgy is értelmes lehet, ha a tanár gondolatainak, értékeléseinek, meggyőződésének minél tökéletesebb kifejezésére törekszik. Ebben az értelemben a tanulás, művelődés nem a műveltséghez vezető út, hanem az előzetes műveltségnek, művelődési igénynek, a tanulás szeretetének kifejeződése. Noha a Nevelési programok az egyéb közművelődési programokhoz képest nyilván instrumentálisak, tanárok és tanulók közt egyaránt találunk olyat, aki



“pusztán” magáért a tanításért ill. tanulásért tanít ill. tanul. Ez a felnőttnevelésben valamikor nem ritka “módi” az anyagi érdekeltség terjedésével rohamosan veszít vonzerejéből; nem tovatűntén merengünk, csupán megjegyezzük, hogy ez az inkább művészi beállítottság nem föltétlenül volt eredménytelenebb, mint az inkább tudományos beállítottság.

(Az *értelemkereső*, azaz magyarázó, igazoló, indokoló racionalitásra az előzőekben már említettünk példát.)

A különböző racionalitások a valóságos folyamatokban csak az eredetileg hatékonyság növelő *formalizálás* túlhajtása, az “agyonszervezés” következtében válnak összeegyeztethetlenné. (Pl. ha a tanuláshoz szent és sérthetetlen **menetrendhez** kell igazodnia, akkor arra kényszerülünk, hogy eldöntsük: azért tanulunk-e, mert szeretünk tanulni, vagy azért, mert valamihez kell a bizonyítvány.)

Gondolatmenetünk az *andragógiai racionalitás* vizsgálatának szükségességéhez vezet el bennünket. A kérdést két szempontból is megkerülhetetlennek tartjuk. A felnőttnevelési programok célracionalitása hogyan és meddig növelhető, ha ezt nem a szereplők (tanulók, tanárok, szervezők, felügyelők és mások) különböző racionalitás elveinek a program sikerét veszélyeztető elnyomásával, hanem épp ellenkezőleg, azok kölcsönös összhangolásával, egyeztetésével kívánjuk elérni? A másik, az előzőtől elválaszthatatlan kérdés viszont az, hogy a felnőttnevelési programok racionalitása és azok gazdasági, politikai, szervezeti, kulturális illetve mindennapi környezetének racionalitása hogyan viszonyul egymáshoz? (Például hogyan lehetne elérni, hogy bizonyos vállalatok ne valamiféle luxusigény vagy éppen “lógás igény” kifejeződésének tekintsék a felnőttnevelésben való részvételt, hanem épp ellenkezőleg, gazdasági, technológiai, szervezeti, szociális, stb. problémáik megoldásának — *egyik* — eszközeként gondoljanak a felnőttnevelési programokra?)

## A szükségletek, szükséges célok áttekintése

Láttuk, hogy a felnőttnevelési programok célracionalitása azt a módot jelenti, ahogyan a programok egésze hozzájárul azoknak a kulturális szükségleteknek a kielégítéséhez, amelyek a program rendeltetését meghatározzák. A szükséglet meghatározza a célt, ösztönzi a megvalósítást, igazolja az eredményt, és a folyamatot bekapcsolja a társadalmi gyakorlatok rendszerébe, azáltal, hogy őt magát (ti. a szükségletet) belső és külső folyamatok és tevékenységek termelik és termelik újra. A szükségletekről közvetlenül nem sokat tudunk, jobbra csak azt, amit a kielégítésük módjára: szükségletek tárgyára, a szükségleti tárgyakkal kapcsolatos igényekre, a keresletre és a szükséglet által ösztönzött törekvésekre vonatkozó ismeretekből kikövetkeztethetünk. A szükségletek értelmezésében és diagnosztizálásában jelentkező önkényességek és bizonytalanságok azonban nem tehetik kérdessé a szükségletek objektivitását. A diagnosztizáláskor a szükségletek kielégítet-



lensége által teremtett problémahelyzetek és az ezek által kiváltott patológikus tünetek feltárásából célszerű kiindulni. Még jobb, ha azokra a folyamatokra vonatkozóan gyűjtünk információkat, amelyek szükségszerűen létrehozzák illetve újratermelik a szükségleteket. Abból is nagy valószínűséggel következtethetünk bizonyos szükségletek megjelenésére, ha a vizsgált személyekkel vagy szervezetekkel versenyben álló, vagy azok számára követendő mintát jelentő személyek illetve szervezetek esetében már diagnosztizálták a szóbanforgó szükségleteket.

Noha mindig az egyének azok, akik művelődnek, a műveltségük minőségére, mennyiségére, arányaira vonatkozó követelményeket nemcsak a személyes szükségletek határozzák meg, hanem az ún. szervezeti szükségletek is. E utóbbiak közé tartoznak az egyes szervezetek, intézmények fennmaradási, növekedési, működési stb. szükségletei és az állam adaptív, integratív, közösségi stb. funkcióinak ellátásából következő kulturális szükségletek.

A szükségletek elnevezése és osztályozása általában tárgyak szerint történik. Ez nyilván helytelen, mert egy adott tárgy mindig többféle szükségletet elégíthet ki, és egy adott szükséglet is többféle tárggyal elégülhet ki. Ezért a szükségletek áttekintése csak forrásaik, előfordulási helyük feltérképezésével válhat megbízhatóvá. A térképvázlat a *társadalmi reprodukció* területei alapján készíthető el (26). A különböző specializált szervezetekben, intézményekben folyó *társadalmi gyakorlatok* komplexumához "alulról" az egyéni önreprodukció területe, a *mindennapi élet*, "felülről" a különböző társadalmi tevékenységeket integráló, és a világgazdasági, világpolitikai, világtörténelmi, stb. folyamatokhoz adaptáló *állam önreprodukciója* csatlakozik. A társadalmi gyakorlaton belül a gazdasági-, a politikai- és a kulturális reprodukció területeit célszerű megkülönböztetni. A térkép további finomítása aszerint történhet, hogy az adott tevékenység s reprodukció melyik szakaszához tartozik: a *termeléshez* ill. *alkotáshoz*, az *elosztáshoz* ill. *közvetítéshez*, a *fogasztáshoz* ill. *befogadáshoz*?

Végül nézzük magát a térképvázlatot, amit itt most közepes "felbontásban", a grafikus ábrázolás hiányában és egy nem teljességre törekvő példaanyaggal mutatunk be.

A) A szocialista állam fenntartásával, működésével, fejlődésével kapcsolatos kulturális szükségletek: a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése, a kultúra demokratizálása, kulturális demokrácia; általános és konvertálható alpműveltség; hazafiságra és nemzetköziségre nevelés; a nemzetiségi kultúrák illetve a népi kultúra ápolása; békére nevelés, környezetvédelmi nevelés; állampolgári nevelés; az emberi potenciál fejlesztése, a testi-lelki egészség megőrzése és helyreállítása.

Ba) A gazdasági reprodukció szervezeteinek szükségletei: munka kultúra, beruházás az emberi tőkébe, munkamorál, hatékonyság, minőség, tudományos-műszaki innováció, racionalizáció, humanizáció és természetesen a hagyományos munkaköri, káderpolitikai, munkásművelődési szükségletek.

Bb) A politikai rendszer illetve a társadalmi viszonyok reprodukciójával kapcsolatos szervezeti szükségletek: ideológiai-, jogi-, politikai- és erkölcsi műveltség; a politikai magatartás kultúrája; szocialista demokratizmus.



Bc) A kulturális reprodukció szervezeteinek, intézményeinek szükségletei: a tudomány és a művészet népszerűsítése; esztétikai nevelés; a közoktatás és a közművelődés integrációja; a kreatív és receptív képességek fejlesztése; nyelvi-kommunikációs művelődés, vitakultúra.

C) A mindennapi élet szükségletei (beleértve a mindennapiság meghaladására irányuló törekvéseket is):

- A közvetlenül birtokolható, élvezhető, használható illetve más erőforrásokra beváltható kulturával kielégíthető szükségletek;
- A "magáértvaló" nembeli objektívációkkal, azaz tudományos ismeretek, műalkotások, produkciók recepciójával kielégíthető szükségletek;
- A családhoz, partnerhez, baráti körhöz, lakóhelyi közösséghez való tartozás által meghatározott szükségletek;
- A "saját csoporton" kívüli csoportokkal való közösség, szolidaritás érzéséből, a haladásért és a békéért érzett felelősségből, nagyobb integrációk számára jelentős "ügy" iránti odaadásból fakadó szükségletek;
- Az önismerettel, önmagunk megértésével, az önkifejezéssel, az önmegvalósítással, az önneveléssel (önfejlesztéssel), a teljes és értelmes élettel kapcsolatos szükségletek;
- Az "elidegenedés fogságából" való kitörés, a társadalmi-történelmi (nembeli) célokért tudatosan "cselekvő emberre" válás, "az emberiség tagjaként" való aktív létezés szükségletei.

#### Hivatkozások

- <sup>1</sup> Jennifer Rogers: Adults Learning (second edition) The Open University Press, Milton Keynes, New York 1977. 114-117
- <sup>2</sup> Robert Höghelm & Kjell Rubenson (eds): Adult Education for Social Change, Stockholm 1980. 140
- <sup>3</sup> Somogyi Zoltán: Az erkölcsi értékek világa, MM M-L Oktatási Főosztály 1980. 172.
- <sup>4</sup> Witold Morawski (szerk): A szervezet, Közgazd. és Jogi K. 1979. 168.
- <sup>5</sup> Lukács György: A társadalmi lét ontológiájáról II. Magvető Kiadó 1976. 783.
- <sup>6</sup> Antoine Leon: Az integrált és permanens nevelés végcéljai, L'ecole et la nation, 1976, N° 266. 22-29. p.
- <sup>7</sup> J. Rogers: i.h.
- <sup>8</sup> A MSZMP Központi Bizottsága 1983. április 12-13-i ülésének dokumentumai, Kossuth K. (1983 52.)
- <sup>9</sup> Gazsó Ferenc: Az egyenlőtlen esélyek és az iskola, Valóság '79/9.
- <sup>10</sup> Irányelv 106 (I) 1976. (NIM.É. 20)
- <sup>11</sup> Irányelv 101/1980. (NIM.É. 24) NIM
- <sup>12</sup> Sándor György "humoralista" szavai.
- <sup>13</sup> R.L. Ackoff: Kísérlet a rendszerfogalmak rendszerezésére in.: Rendszerkutatási tanulmányok I. Akadémiai K. 1979. 144.
- <sup>14</sup> Lukács Gy.: i.m. I. 413.
- <sup>15</sup> uo.
- <sup>16</sup> uo.
- <sup>17</sup> uo.



- <sup>18</sup> A neveléstudomány kutatás módszertani kérdései, OPI 1972
- <sup>19</sup> Nagy Sándor: Az oktatásmélet alapkérdései, Tankönyv K. 1981
- <sup>20</sup> Szabolcs Éva: Taxonómiák a nevelési célok rendszerében, Magyar Pedagógia, 1981/2.
- <sup>21</sup> A. J. Cropley: A permanens művelődés pszichológiai alapjai FPK, 1976.
- <sup>22</sup> Hackstein, R. — Nüssgens, K.H. — Uphus, P.H.: A dolgozók továbbképzésének szerepe a személyzeti vezetés rendszerében Fortschrittliche Betriebsführung, Darmstadt, 1972/2,
- <sup>23</sup> Ballér E. — Gyarakí F.F. — Szebenyi P.: A polgári tantervemélet néhány irányzatának bírálata, OPI 1979.
- <sup>24</sup> Matti Peltonen: Research serving the Training of Adult Educators Adult Education in Finland, N:o 1 1981 /8.
- <sup>25</sup> Erik H. Erikson: Identifikáció és identitás, in: Ifjúságszociológia (szerk. Huszár Tibor—Sükösd Mihály), Közgazd. és J.K. 1969. 68
- <sup>26</sup> Ferge Zsuzsa: Társadalmi újratermelés és társadalompolitika Közgazd. és J.K. 1982.

# ISKOLAI FELNŐTTOKTATÁS





### **Az iskolai felnőttoktatás az OPI közoktatásfejlesztés koncepciójában**

Az iskolai felnőttoktatás továbbfejlesztésének iránya az OPI koncepciójának szerves része, de specifikus vonásai miatt mint külön egység jelenik meg a tervzetben. Viszonylagos önálló helyzete miatt folyamatosan illeszkedni kell a közoktatási rendszer egészéhez, és követnie kell annak fejlődési irányait. Továbbá folyamatosan követnie kell az iskolai felnőttoktatásnak azokat a változásokat, amelyek a vele szemben támasztott társadalmi-gazdasági igényekben rendszeresen végbemennek.

A továbbfejlesztés irányait az előbbi felsorolt tényezők megszabják és befolyásolják. A fejlesztés irányát meghatározza az iskolai felnőttoktatás szerepe a jövőben is, hogy lényegét tekintve társadalmi funkciói hosszú évekig változatlanok maradnak. Változatlan társadalmi funkció a jövőben is az a szerep, hogy az iskolai felnőttoktatás segítse a társadalomban meglévő és újratermelődő szociális, műveltségi egyenlőtlenségek csökkentését. Biztosítja a munkavégzéshez, pályamódosításhoz szükséges szakmai végzettség megszerzését, amellyel tulajdonképpen kettős funkciót is elláthat, egyrészt szerepet kap a felfelé irányuló társadalmi mobilitás elvégzésében, másrészt közvetve, vagy közvetlenül részt vehet a munkaerő képzésében. Ezzel biztosítja mind szélesebb rétegek számára a magasabb iskolai végzettség megszerzését. Míg az előző funkció az ún. "korrekciós szerepe" egyre hangsúlyosabbá válik és a nappali iskolák működési zavarait korrigálja az életpályamódosító szerep, — ha nem is olyan hangsúlyosan — mint egyfajta korrekció jelenik meg az iskolai felnőttoktatás rendszerében.

Ezeknek a funkcióknak teljesítése közben sokkal gyorsabban kell reagálni a társadalmi-gazdasági igények változásaira, mint a közoktatási rendszer nappali tagozatának, mert ezek az igények az iskolai felnőttoktatást sokkal közvetlenebbül érintik. A felsoroltakból következnek a továbbfejlesztés feladatai, a szerkezeti, tartalmi, szervezeti és metodikai fejlesztésnek meg kell felelni a felnőttoktatással szembeni igényeknek, és azoknak az elvárásoknak is, amelyeket a jövő támaszt vele szemben.

A közoktatási rendszeren belül kitüntetett szerepe van az általános iskolai felnőttoktatásnak. Ez az iskolatípus már a hetvenes években egyre "keményebb" réteghez érkezett. A hallgatók beiskolázása és főképp az iskolában való benntartásuk komoly erőfeszítést kíván. Jelentékeny szerep jut az általános iskolai felnőttoktatásnak a felnőtt cigánylakosság iskoláztatásában, valamint a nappali általános iskolából kimaradó, illetve azt a tanköteleskoron belül el nem végző, túlkorossá váló fiatalok intézményes nevelésben. A dolgozók általános iskolája számára problémává vált, hogy miképpen tudja teljesíteni az iskolatípus tantervi követelményeit.



Az ún. "keményebb rétegek"-ben a tanulási indítékok gyengék, a kulturális miliőjük sem kedvez tanulásuknak, gyenge színvonalú a fennmaradt tudásuk és tanulási technikájuk, és mindez együtt nem kedvez annak, hogy kis erőfeszítéssel megfelelő eredményt érjenek el. Ebben a helyzetben az iskolai felnőttoktatásra váró feladatok a következők:

- a felnőtt cigánylakosság képzése a dolgozók általános iskoláiban;
- az ifjúság tagozat bevezetése két szervezési formában, a tankötelesek osztályában és az ifjúsági osztályokban valósítható meg;
- a dolgozók általános iskolájában a munka és a tanulás nevelési célú összekapcsolásával kell nagyobb eredményességre törekedni;
- A dolgozók általános iskolai szervezeti rendjének továbbra is alkalmazkodnia kell a felnőttek élet és munkakörülményeihez, a munkán kívüli idő szerkezetéhez. Egyben ez azt is jelenti, hogy az iskolatípus formagazdagságát változtatlanul hagyva hátrébe kell szorítani a legrövidebb szorgalmi idejű formák tömegessé válását. Rugalmas oktatási formák bevezetését kell szorgalmazni, amelylyel a jelenlegieknél nyitottabbak és megteremtik a szorosabb együttműködést a közművelődési hálózattal.
- A kilencvenes években olyan tananyagfejlesztési folyamat eredménye kerül megvalósításra, amely a tananyag tartalmi, szerkezeti átalakítását veszi célba, és amelyek bevezetésre való előkészítése a rövidtávú fejlesztés része. A rövidtávú fejlesztés része a folyamatos értékelés rendszerének bevezetése is a dolgozók általános iskolájának minden formájában. A hosszútávú fejlesztés, olyan tananyag kidolgozását kívánja meg, amelyben a mindennapi élet, a gyakorlat nagyobb hangsúlyt kap a tananyag tervezésében, és ez egyúttal azt is jelenti, hogy még a jelenleginél is jobban el fog térni az itt megjelölt tananyag a nappali általános iskolák tananyagától.

A középfokú felnőttoktatás jövőbeni feladatai eltérőek a jelenleginél. Fontos feladat hárul ezekre az iskolatípusokra abban a tekintetben, hogy a középiskolai végzettség társadalmi terjedelme növekedjék. Jó ideig a középfokú felnőttoktatás pótló szerepe fennmarad, de szerkezetében módosulás várható. A módosulás elsősorban a soronkövetkező demográfiai hullám terméke lesz, mert ismerve a nappali középiskolák befogadóképességének szűkösségét, az itt kimaradók, az iskolai középfokú felnőttoktatásban találják meg helyüket a továbbtanulás folyamatában. Felkészülve a várható létszámnövekedésre elsősorban a dolgozók gimnáziumában lesz sok az "ifjúsági" korosztályú jelentkező. Ily módon feladattá válik óraterv és tananyag kialakítása az elmélet számára is.

A tanulók zömének egyik középfokú iskolatípusból sincsenek felsőfokú továbbtanulási szándékai. A továbbtanulás megvalósítása elsősorban a szakmai jellegű képzési és továbbképzési formák felé haladnak. A középfokú technikusképzés felnőttoktatási formái — amelynek kidolgozása az OPI feladatkörébe tartozik — növelik és gazdagítják a szakmai jellegű továbbtanulás lehetőségeit. A másik elem, amely felsőfokú továbbtanulás lehetőségét biztosítja, az iskolarendszerű felnőttoktatásból a fakultáció kiépítése.



(A fakultáció funkciója nyilvánvalóan mást is tartalmaz, itt csak továbblépés vonatkozásában, a továbbtanulásra irányulóhatását emeletem ki.) A dolgozók gimnáziumában és a szakmunkások szakközépiskolájában a fakultáció részlegesen megvalósult a további tervezésben a fakultáció további kiépítése szerepel.

Állandóan visszatérő elvárás a középfokú felnőttoktatással szemben a tanulás színvonalának emelése. Ez az elvárás jogos igény, de azokat a tényezőket is figyelembe kell venni, amelyek a tanulás színvonalát meghatározzák.

A dolgozók középiskoláinak kompenzálnia kell a nappali általános iskola, valamint a szakmunkásképzők pedagógiai hatékonyságának hiányosságait és mindezeket a kompenzációs hatásokat a munka melletti tanulás nehéz körülményei mellett kell elvégeznie.

A középiskolai felnőttoktatás szervezetének is alkalmazkodni kell a tanulók élet- és munkakörülményeire és az ötnapos munkahét általános bevezetése új helyzetet teremtett ebben a vonatkozásban. A megváltozott időszervezethez való alkalmazkodást mind az iskolarendjének, mind a folyamatban lévő fejlesztésnek figyelembe kell venni, méghozzá olyan módon, hogy a tanulás vállalása vonzó feladat legyen és a középiskola tanítási rendje egyre jobban alkalmazkodjon a munkahelyi igényekhez. Az előbbieken felsoroltak új feladatot jelentenek a továbbfejlesztés feladatai között és vannak ezek között olyan feladatok, amelyek nem újak, hanem az eddigi korszerűsítési, továbbfejlesztési feladatokat jelenti. Ezek között szerepel a dolgozók középiskolái tananyagának tartalmi fejlesztése, amelyet a közoktatás fejlesztési menetével párhuzamosan halad, benne rejlik a folyamatos korrekció és tartalmazza a munka melletti tanulás sajátosságait is. A középfokú felnőttoktatás speciális tantárgyi metodikáinak kidolgozása központi feladat, olyan módon, hogy a különböző iskolatípusok igényeinek feleljen meg. Ennek keretén belül a levelező oktatás metodikai fejlesztésekként újabb feladattá válik a távoktatási rendszer egyes elemeinek beépítése a nevelési-oktatási folyamatba. Mindezeket a feladatokat csak úgy lehet megtervezni, hogy a középfokú felnőttoktatás rendszere alkalmazkodik a nappali középfokú oktatáshoz és ez az alkalmazkodás a két tagozat párhuzamossága miatt sokkal szorosabb, mint akár a dolgozók általános iskolája esetén.

Ebből a párhuzamosságból még az is következik, hogy mindaddig amíg a nappali középfokú oktatás szerkezete változatlan marad, addig a középfokú felnőttoktatás rendszere sem változik meg. Továbbiakban ebből még az is következik, hogy a felnőttoktatásnak a nappali iskolák minőségét kompenzáló funkciója csak ennek a szerkezetnek és az ezt kitöltő tartalmi változásnak a megszűntével válik feleslegessé. Ennek az egyenes következménye pedig, hogy a dolgozók iskolái hallgatóságának életkori fiatalodása az eddiektől eltérő feladatként vetődik fel; a fiatalok nevelése.

Összegezve új és már meglévő feladatok továbbfejlesztését jelölik meg a munka melletti középfokú felnőttoktatás perspektíváit az OPI közoktatás fejlesztési koncepciójának keretén belül.

Mind az általános iskolai, mind a középiskolai felnőttoktatás jövőbeni feladatai ilyen részletességgel nem szerepelhetnek az OPI közoktatásfejlesztési koncepci-



ójában. A tervezetben a fent említett feladatok jelzésként jelennek meg, de egyet-értenek abban, hogy a társadalmi-tudományos technikai változások következtében egyre élesebbé válik az iskola által átszármaztatott értékek, tapasztalatok és a tudásanyag csak kb. két évtized múltán változtatja meg a társadalmi aktív népességének képzettség szerkezetét és annak minőségét.

Ezért a felnőttek oktatásának további funkciói mellett magára kell vállalnia más szerepet is, esetleg szerepeket is. Míg a nappali iskolarendszernek vállalnia kell a jövőben a speciális munkahelyi képzés megalapozását, addig az iskolai felnőttoktatás rendszerének fel kell vállalnia az intézményrendszerű tovább- és átképzés megoldását is.

Az iskolai felnőttoktatás szerepe és szerepének megítélése a fejlesztési koncepcióból egyértelműen kiolvasható és a fejlesztés irányai megszabottak, gyors kidolgozásukat egyre sürgetőbben igénylik a társadalmi-tudományos és technikai változások és az elvárás a dolgozó emberek egyre magasabb képzettségi minőségére.

#### Irodalom

Javaslat a közoktatás fejlesztésére Köznevelés 1983. 28. szám

Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója OPI Bp. 1983. (belső használatra)

Csoma Gyula: A munka melletti tanulás alsó- és középfokú formáinak továbbfejlesztése Pedagógiai Szemle 1983. 11. szám 1091-1103. p.

## AZ ISKOLAI FELNŐTTOKTATÁS SZEREPVÁLTÁSA

A hatvanas évek közepén vált érzékelhetővé, hogy az eredetihez képest az iskolai felnőttoktatás szerepe módosul. Ennek vitathatalan jele a *nem* felnőttkorú résztvevők arányának gyorsütemű megnövekedése volt. A folyamat a hatvanas évek elején kezdődött, de a hatvanas évek közepén alakul ki igazán. Első megnyilvánulásai egybe estek a hatvanas évek elejét-közepét jellemző létszámfelfutással. Ezt követően a létszámok csökkentek, de a fiatalok aránya növekedett.

A fiatalodás az *általános iskolában* viszonylag kisméretű volt. De a 20 éven aluliak aránya a hatvanas évek végén így is meghaladta a 40%-ot, s a 30 éven felülieké nem érte el ugyanezt. A zöm mindenképpen 30 éven aluli volt, és köztük a 20 éven aluliak aránya volt a nagyobb. A legnagyobb mértékű fiatalodás a *dolgozók gimnáziumában* ment végbe. (A szakmunkások szakközépiskolái csak az 1974/75. tanév óta működnek.) *Vékás János* egy kéziratban maradt tanulmányában már az 1964/65. tanévben jelezte a gimnázium belső arányainak eltolódását. Eszerint a 18 éven aluliak aránya meghaladta a 40%-ot, a 19/22 évesek több, mint 40%-al képviseltették magukat. A 30 éven felüliek az esti tagozaton csak 5% körül, a levelező tagozaton azonban 20% körül részesedtek a létszámból. A *szakközépiskolákban* a fiatalodás kisebb mértékű volt. A fiatalodás a hetvenes években és a nyolcvanas évek elején is tendenciaként van jelen. A szakmunkások szakközépiskolája a tendenciát némileg erősítette.

A *fiatalodás* arra utal, hogy az iskolai felnőttoktatásnak a magyar társadalomban mély gyökerei vannak. Ha talán eredeti szerepe meg is változik, adva van az a talaj, amelyből táplálkozhat.

A fiatalodás természetesen csak szimptóma, amely a negyvenes-ötvenes évekhez képest mond valami újat. **És nem is** abszolút érték. Nem teljes fordulatot mutat, csupán módosulást, a szerep arányainak változását. Hozzá kell azonban tennem, hogy 1980-ban az akkor 40 évesek már 1945 után kezdték meg iskolai tanulmányaikat, a 34 évesek pedig 1945 után születtek. Lehetőségük támadt a *fiatalodás történelmi értelmezésére is*.

### I.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945-ben "az önhibáján kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók" számára alapította az iskolarendszernek ezt az ágát, "**azoknak** a hasznos foglalkozási ágakban dolgozó felnőtt férfiaknak és nőknek a számára, akik — noha megfelelő tehetségük van — iskolai végzettséget önhibájukon kívül nem szereztek." *Nyilvánvaló, hogy alapítása idején az iskolai felnőttoktatás legfőbb feladata a társadalmi méretű történelmi igazságszolgáltatás volt. S nyilvánvaló — gondolhatjuk joggal, — hogy történelmi igazságtételről az idők múlásával egyre kevésbé lehet szó.*



1945 óta az iskolai felnőttoktatás “mögött”, s némileg az iskolai felnőttoktatás részvételével, fontos változások játszódtak le Magyarországon. E változások hatása a hatvanas évek elején-közepén már elég jól érzékelhető volt. A hetvenes években, s most, a nyolcvanas évek elején pedig már teljesen nyilvánvaló. A legfontosabbak a következők:

1. *A magyar társadalom iskolázottsági színvonala jelentősen emelkedett és társadalmilag kiterjedt.* (1963-ban legmagasabb iskolai végzettségként az aktív keresők 28,8%-a végzett nyolc osztályt, 1970-ben 42,3%-a; 1983-ban az aktív keresők 8,0%-a érettségizett, 1970-ben 13,8%-a.) Ugyanakkor az iskolázottsági színvonal nem vált egyenletessé, s iskolarendszerünk magában hordja a szociális és műveltségi egyenlőtlenségek újratermelésének tényezőit. (1970-ben az aktív keresők 39,1%-a nem rendelkezett nyolc osztályos végzettséggel, 1980-ra ez az arány 18,4%-ra csökkent. Igaz, hogy tíz év alatt a csonkán iskolázottak közül nagyon sokan nyugdíjasként léptek ki az aktív keresők sorából, sokan meg is haltak. 1970-ben az általános iskolát nem végeztek zöme már 40 éven felüli volt, és különösen nagy volt az arányuk az 50 évesnél idősebbek között. Az idő múlása javítja a statisztikát.) Az általános iskolát be nem fejező csonkán iskolázott tömbjének újratermelése nem szűnt meg, bár erőteljesen csökkenő tendenciát mutat. Az *analfabéták* számát huzamos idő óta változatlanul 150-200 ezerre becsüljük. Mivel az analfabétizmus ma már diaszpóráként jelentkezik (de nemcsak a cigány lakosság körében) és “titkos” kulturális “betegség”, amelyet a benne szenvedőnek takargatni illik, nagyon nehéz pontos adatokat kapni. Ha kis mértékben is, az analfabétizmus újratermelődik.

2. *A hatvanas évek végére, a hetvenes évek elejére levonult a magyar társadalom nagy mobilizációs hulláma.* A szociológia ítélete szerint a *felfelé irányuló* mobilitás volt a jellemző, amely *több lépcsős mobilitást és nemezedéken belüli mobilitást* valósított meg, ha nem is kizárólagosan, de igen jelentős mértékben. Ebben a nagy társadalmi átrétegződésben a közoktatás kezdetben viszonylag korlátozott szerepet játszott, később az átrétegződés folyamatai egyre szervezettebben kapcsolódtak az iskolai végzettség megszerzéséhez. Az ötvenes évek végétől folyamatosan előfeltétellé, illetve ekkor már tulajdonképpen *pótlólag feltétellé* vált a vezető állások minden szintjén és az irányító apparátusban a szabályos iskolai végzettség, az “államérvényes” bizonyítvány megfelelő fokozatának megszerzése. S ez az igény lassan “lejjebb ereszkedett” a társadalmi munkamegosztás hierarchiájának középső szintjeire. A hatvanas évek elején a “kvalifikációs hullám” elérte a termelés középszintjein dolgozókat. Az ötvenes évek végétől a hatvanas évek közepéig-végéig a megszerzett társadalmi státusz megtartásának egyik feltétele a hozzáillő végzettség megszerzése volt. *Az iskolai felnőttoktatás ebben az időszakban — pótlólagosan — a társadalmi mobilitás közvetlen eszközévé vált.* Az Első Országos Felnőttoktatási Konferencia 1963-ban úgy találta, hogy az iskolai felnőttoktatásban résztvevőknek “körülbelül a felét azok a dolgozók teszik ki, akiknek beosztása, munkaköre, előrehaladása a szakmában” alap és középfokú iskolai végzettséget követel. Ennek a korszaknak vége van. *De ha a mobilizáció mértéke és intenzitása jelentősen csökkent és az áthidalható távolságokat tekintve rövidült is, maga a mobilizáció nem szűnt meg.*



A korábbiakhoz képest korlátozottabban, szűkebb körben, módosult értékrenddel, módosult irányokban (döntően az alsó- és középszintek között) működőképes és csatornái egyre inkább (talán már feleslegesen, túlzott mértékben is!) *iskolai csatornákon* (legalábbis az iskolai végzettség papírformáin) keresztül vezetnek. A közoktatás nappali ágazata ma is elég szűk mobilizációs csatorna.

3. A társadalmi mozgásnak kibontakozott egy másik formája is: a felfelé irányuló mobilitással együtt *nem* járó *pályamódosítás*, amely egyrészt a munkamegosztás változó struktúráinak (a gazdaság változó igényeinek) következményeként, másrészt a társadalom tagjainak egzisztenciális és mentálhigiénés (mondjam bátrabban: boldogságkereső) igényeként jelenik meg a túl korai és elhibázott pályaválasztás következményeként, és a gazdasági valamint az egyéni igények gyakori összeütközéséhez vezet. De mindenképpen — és kizárólagosan — az iskolai felnőttoktatás csatornáin keresztül bonyolítható le, ha lebonyolítása iskolai formát (esetleg csak papírformát) kíván.

4. *A hatvanas évek közepétől-végétől már nem volt arra szükség, hogy az iskolai felnőttoktatás a politikai, a gazdasági és a közigazgatási vezető réteg felnevelésében — akár csak utólagos hatállyal — résztvegyen.* Pótló funkció ezen a téren kimerültek, a vezető rétegek kiképzését s közoktatás nappali ágazata teljes mértékben a kezébe vette. Mint Benő Kálmán kimutatta, 1945-ben az iskolai felnőttoktatás megalapítóit az a nem titkolt cél is vezette, hogy intézményt teremtsenek a régi Magyarországnak vezető garnitúrája leváltásának és a hatalomtól való kiszorításának segítségével. (Benő Kálmán: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945-1948 között*. Mj. Magyar Pedagógia, 1970. 2. sz.).

5. *A gazdaság expanzív, "külsőterjes" és erősen mennyiségi fejlődése hosszú ideig nagy számban igényelte a "másodlagosan", munka mellett képzett munkaerőt, hierarchiájának legkülönbözőbb szintjein.* A társadalmi munkamegosztás szerkezete folyamatos átalakuláson ment keresztül, amit az "elsődleges", az ún. nappali képzés nem tudott megfelelő ütemben, s a kívánt mennyiségben követni. A nagy mobilizációs hullám egyik feltétele éppen az volt, hogy a gazdaságban folyamatosan és tömegesen nyíltak új, magasabb helyek az alacsonyabb helyeken dolgozók számára. (Nemcsak a középső és felső szintekre kell gondolnunk, hanem az alsó szintekre is, pl. a szakmunkássá vagy betanított munkássá válás lehetőségeire, illetve a szaképzetlen paraszti munkáról való áttérésre.) *Mivel a gazdasági szükségletek a gazdaságban működő ember számára nemcsak a tudásával szemben támasztott gazdasági igényként, hanem a gazdasággal szemben általa támasztott egzisztenciális igényként is megjelennek, s ez a munka melletti iskolai tanulás motivációs alapjait érinti, az iskolai felnőttoktatás motivációs háttere társadalmilag elég széles és erőteljes volt.* Mindennek megfelelően a képzettség illetve az iskolai végzettség elég harmónikusan illeszkedett a társadalom szubjektív értékrendjébe, és a végzettség valamint a jövedelmek hierarchiája — legalábbis relatív — szimmetriát alkotott. A hatvanas évek végétől fokozatosan átalakult a gazdaság az iskolai felnőttoktatás mögött. Megváltozott a gazdaság és az iskolai felnőttoktatás viszonya. *A gazdasági fejlődés expanziója folyamatosan átadja a helyét az intenzív, "belsőterjes", minőségi fejlődésnek, amely kiépíti kapcsot*



*latait a világgazdasággal. Ennek az átalakulási folyamatnak egyik megnyilvánulása az, hogy munkamegosztás szerkezete lassúbb ütemben, nem makrostrukturálisan, inkább mikrostrukturálisan változik, látványos mennyiségi aránymódosulásokat már nem mutat fel. A másik megnyilvánulása egy — valószínűen természetes — ellentmondás kialakulása: a gazdaságnak vannak olyan mozgásirányai, amelyek nem teljeshetnek ki a műveltség expanziója nélkül, de vannak olyan mozgásirányai is, amelyek számára a műveltség, a szakmai műveltség sem, gazdasági tényező. A gazdaság kvalifikációs igényei módosultak. Egyrészt tartóssá vált a képzetlen, az alig képzett és az alacsonyan képzett munkaerő iránti igény. Másrészt lelassult, helyenként megszűnt a felfelé irányuló kvalifikációs mozgás lehetősége. Harmadrészt a mennyiségi igény helyébe a minőségi igény lépett. Negyedrészt számos helyen minőségi akadály a munkaerő alacsony műveltségi színvonala, a termelési és a bérezési struktúra azonban nem kedvez a színvonal "elsődleges" és másodlagos" képzési úton történő megemelésének. A gazdaság közép és rövidtávú lekötöttsége egyre erősödik. A gazdálkodásnak gyors és sokszor túl dinamikus piaci változásokat kell követnie. A gazdaságosság pillanatnyi igényeit előtárba állító szempontok szoros gyűrűbe zárják a képzési igények. Ebben a helyzetben a gazdaság, mint motívumkeltő tényező olyan szakaszba érkezett, ahol a munka melletti iskolai tanulás szembeni tendenciák elég erőteljesen érvényesülhetnek. Az iskolai oktatás "elsődleges", nappali ágazata a korábbiaknál jobban megközelíti a gazdaság kvalifikációs igényeit, de ma sem elégíti ki, és ma sem tudhatja követni strukturális változásait. Ráadásul — ha mértékét tekintve szűkült is a rés a képzés első útja és a gazdaság igényei között, — az iskola ezt inkább mennyiségileg, mint minőségileg tudja részlegesen kitölteni. Ugyanakkor — s ez a fentiekből következik — a gazdaság nem támaszt egyértelmű igényeket és nem termel ki magából az egyének számára egyértelmű és hatásos indítékokat a munka melletti iskolai tanulás számára. Legalábbis nem olyan egyértelműeket és nem olyan hatásosakat, mint néhány évtizeddel ezelőtt. Sok tehát az ellentmondás. A helyzet bonyolultabbá vált. Ami azonban nem jelenti azt, hogy a munka melletti iskolai tanulásnak ne maradt volna közvetett és közvetlen szerepe, pótló és továbbképző feladata a munkaerő képzésben.*

6. Kialakult egy másik ellentmondás is. A társadalmi haladás valamint (s ezen belül) a politikai demokrácia kibontakozása kívánja a társadalomban meglévő műveltségi egyenlőtlenségek csökkentését, illetve (reálisabban!) az alacsony műveltségi szintek folyamatos emelését, vagyis olyan egyenlőtlenségi tendencia kialakulását, amelyben az alsóbb szintek minőségileg mint magasabbra kerülnek. A műveltségi egyenlőtlenségnek mind magasabb minőségi mutatókkal szabad újrateremtődnie. Ez pedig a tömegek művelését, a tömegoktatás fenntartását, sőt folyamatos expanzióját igényli. Mindez hivatalos ideológiaként is megjelenik. A szociológiai vizsgálatok valóban arra utalnak, hogy bizonyos társadalmi csoportok esetében kimutatható az iskolai végzettség értékének, (mint csoportértéknek), elvárásként jelentkező és tekintélyt biztosító szerepe. De az értékek hierarchiájában ez is gyakran összefonódik a tőle várható egzisztenciális lehetőségekkel. A szociológiai vizsgálatok arra is utalnak, hogy a nem közvetlenül gazdasági alapú késztetés elsősorban a munka melletti középiskolai tanulást érinti. A dolgozók általános iskolája a motivációk



szempontjából "kemény" társadalmi rétegekhez érkezett. Az ötvenes évekhez és a hatvanas évek első feléhez viszonyítva ez a helyzet bizonyos *szűkülést* mutat. Ami mögött nyilván feltárható lenne a *végzettség és a jövedelmek hierarchiájának a hatvanas évek végétől egyre jobban erősödő aszimmetriája, és elsősorban ennek következményeként egy másfajta társadalmi értékrend kialakulása*. A magyar társadalom uralkodó ideológiai felépítményében, ennek korábbi, igaz túlságosan merev és egysíkú s talán *ideálisan pragmatista* állapotához képest, olyan változások mentek végbe, melyek rugalmasabb és bonyolultabb képletekhez vezettek, s létrehoztak, megerősítettek egy *egzisztenciálisan pragmatista* tendenciát is, amely nem kedvez az intellektuális értékeknek.

## II.

Akárhogy is van, az iskolai felnőttoktatásra a társadalomnak még mindig szüksége van. Létezik a hiány és létezik az igény is, amely fenntartja. Az előbbiekből egyelőre nem lehet más következtetésre jutni. De hol vannak már azok a felnőtt férfiak és nők, "akik — noha megfelelő tehetségük van — iskolai végzettséget önhibájukon kívül nem szereztek?" Sokan gondolják úgy, hogy az alapító rendelet minden szava után kérdőjelet kell írunk. Mert a dolgozók iskolái tanulóinak összetétele történelmi értelemben is megfiatalodott. Mert a megfelelő tehetséggel rendelkezők manapság már mind bejutnak a nappali iskolába és "rendes" életkorban végezhetik iskolai tanulmányaikat. Mert aki nem tanul akkor, amikor ennek itt az ideje, arra legnagyobb jóindulattal sem foghatjuk ma már rá, hogy nem önhibájából alakult így a sorsa.

Mégsem ilyen egyszerű ez. Ami a hétköznapi tudatból magától érthetően jelenik meg, az a valóságban nem feltétlenül olyan magától érthető.

Az első és a legmélyebb probléma az a szociológusok által feltárt tény, hogy a "nappali" iskolarendszerünknek még mindig fontos szerep jut a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében, konzerválásában. Az esélyek egyenlőtlensége nyilvánvaló. A szociológusok kimutatják pl., hogy mennyivel kevesebb esélye van a szakmunkások gyermekeinek arra, hogy az érettségiig eljussanak, mint a vezető állásúak és az értelmiségiek gyermekeinek. A mezőgazdasági fizikai dolgozók rétegeiből származóknak pedig a szakmunkás származásuaknál is kisebb erre az esélye. (V.ö. Andorka Rudolf: *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, 1982.) *A "nappali iskola nem képes behozni azokat a társadalmi-műveltségi hátrányokat, amelyekkel a gyermekek meghatározott rétegeinek iskolai pályafutása indul*. Erre az iskolai felnőttoktatás tesz kísérletet, bár — valljuk be — ha mindenképpen javít is az esélyek egyenlőtlenségén és a műveltségi szintet kétségkívül emeli, *korrigál és kompenzál*, ritkán egyenlíti ki maradéktalanul azt, ami az induláskor egyenlőtlen volt. Igaz viszont, hogy *minden apró eredmény hozzáad valamit a társadalmi esélyegyenlőség feltételeihez és a társadalmi műveltséghez*. Ha másként nem, azáltal, hogy valamivel magasabb minőségbe helyezi a műveltség alsóbb szintjeit, s azáltal, hogy a szülők vagy a leendő szülők műveltségét némileg emelve, javítja a gyermekek vagy a majdani gyermekek családi nevelésének műveltségi feltételeit.



Az általános iskolába járó gyermekek közel 20%-a *nem* fejezi be tanulmányait nyolc tanév alatt, 14/15 éves korára, és évenként 7-8%-uk 16 éves koráig sem. 14 és 16 éves koruk között a lemaradók egy része eleve átkerül a dolgozók általános iskolájába, s így ez az iskolatípus hozzájárul a tankötelezettségi törvény teljesítéséhez. S a múlt a mában is jelen van. 1970-ben azoknak az aránya akik 16 éves korukig nem szereztek teljes általános iskolai végzettséget 9% volt, 1967-ben 11%, s mennél távolabbra nézünk, annál nagyobb. (S gondoljunk arra, hogy azok, akik 1967-ben 16 évesek voltak, ma 33 évesek.) A csonkán iskolázottak tömege — szerencsére! — visszafelé tekintve növekszik, bár nem kell túl mélyre néznünk a múlt thomasmanni kútjába ahhoz, hogy ne láthatnánk meg benne jelenünket. Ami pedig a középiskolát illeti: az általános iskolát végzett gyermekek több, mint 80%-a továbbtanul. De a továbbtanulók tetemes hányada szakmunkásképző iskolába. (50% körül.) A tovább nem tanulók és a szakmunkásképzőkben tanulók útja a középiskolai végzettséghez a munka melletti tanulás útján, a dolgozók középiskoláin át vezet. (A végzett szakmunkások számára külön iskolatípus jött létre: a szakmunkások szakközépiskolája.) A gimnáziumok és a szakközépiskolák — nagy zsufoltságot vállalva ugyan — de felveszik az általános iskolát végzett gyermekek közel 40%-át, a többiek a szakmunkásképzőkbe mennek, tíz-egynéhány százalékuk pedig egyenesen a termelésbe.

A számok természetesen nem mutatnak meg mindent. De még így is azt mondhatjuk, hogy minden rendben van. A természetes kiválasztás igazságos rendet teremt. Nyilván azok, akiknek "megfelelő" tehetségük van, elvégzik az általános iskolát, aztán "megfelelő" tehetségük fokozatai szerint bejutnak a gimnáziumba, a szakközépiskolák valamely ágazatába, s a "csak erre megfelelő tehetségtűek" a szakmunkásképzőkbe mennek. A nem "megfelelő" tehetségűek nem tudják befejezni az általános iskolát, a valamivel megfelelőbbek elvégzik ugyan, de tehetségük csak annyira "megfelelő", hogy a nyolcadik osztály után közvetlenül dolgozni mehetnek. Minden fokozatban a maradéknak tartjuk fenn az iskolai felnevelést megfelelő fokozatait. De érdemes a maradékkal ennyit törődni?

A természetes kiválasztás igazsága azonban csorbát szenved.

*A megfelelő tehetség és a tudásvágy, a tanulási szándék ugyanis olyan egyéni adottságok függvénye, melyek közvetlen társadalmi hatásokra bontakoznak ki és fejlődnek, ide értve az iskolai nevelés hatását is.* Nemcsak az anyagi feltételek (lakáshelyzet, jövedelem stb.) játszanak itt szerepet (de azok is!), hanem a közvetlen emberi kapcsolatok hálójá is: a család, a barátok mentalitása, értékrendje, műveltsége és a műveltséghez való viszonya, műveltségi eszményei. Így aztán eljutunk oda, ahol iskolai pályafutásával kapcsolatban az ember "önhibája" mindenekelőtt abban van, hogy az az emberi közeg, amely születése pillanatától körülvette őt, illetve az iskola, amely évekig naponta formálja, kevés indítékot plántáltak belé, vagy más irányú képességek kibontakozásának kedveztek, vagy utóbb elsorvasztották, amit előbb létrehoztak.

Nem könnyű eldönteni, hogy hol kezdődik annak a feltételnek az érvényessége, amelyet az alapító rendelkezés így szabott meg: a dolgozók iskolái azok számára alakultak, akik önhibájukon kívül nem szerezhettek iskolai végzettséget.



S itt visszakanyarodunk az *iskolához*, amelynek dolga lenne minden tanítványában egyaránt tanulási indítékot, érdeklődést, műveltséget és művelődési értékeket keltetni, s ki kellene bontakoztatnia önmaga megvalósításának reális képességeit. De mivel az iskola sok okból mindezt nem úgy teszi, ahogyan tennie kellene, viszonylagos ítéletet hozhat csak arról, hogy ki milyen s milyen értékű "megfelelő tehetséggel" van megáldva. Annál inkább, mert sokkal többféle tehetség van, mint amennyit az iskola fejleszteni és elismerni képes, s annál inkább, mert *a tehetség áldása az érdeklődés és a tevékenység sokszínű szövevényében terem, nemcsak genetikai képződmény*. Így aztán az iskolában nem könnyű eldönteni, hogy ki milyen "tehetségtelenség" okából nem fejezi be általános iskolai tanulmányait, s elég egyoldalú és kényszerű ítéletet lehet hozni arról, hogy miben áll a gimnáziumra, a szakközépiskolára és miben a szakmunkásképzőre jogosító "megfelelő" tehetség, illetve arról, hogy a dolgozók iskoláiban megjelenő maradék minősége valójában miféle minőség.

*Mindez arra utal, hogyha talán nem is történelmi igazságtételről, de társadalmi igazságtételről még mindig szó van az iskolai felnőttoktatás működésével kapcsolatban.*

Ez a gondolatmenet magába foglalja az iskola nappali ágazatának társadalmi és pedagógiai funkciózavarait, melyek nemcsak a nappali iskolák társadalmi hatókörének és áteresztő képességének korlátaira utalnak, hanem a nappali iskolák pedagógiai működésének zavaraira is. Az ott elkövetett pedagógiai hibák, melléfogások, mi több, a pedagógiai rendszerbe beépült diszfunkcionális elemek, a pedagógiai uniformizmus és a pedagógiai tehetetlenség lecsapódnak az iskolai felnőttoktatásban. *A hozzánk kerülők egyre jelentősebb hányada hoz magával iskolai traumát. A húsz éves és ennél fiatalabb tanítványaink iskolai pályafutásában — ahol a trauma általános —, a dolgozók iskolái viszonylag közvetlen rehabilitációra adnak lehetőséget. De az ilyenfajta rehabilitáció — ha kevésbé közvetlenül, — az idősebbeknél is szükségessé válik.*

*Közoktatási rendszerünk tehát az iskolai felnőttoktatás által önmagát korigálja, saját működési zavarait kompenzálja, mind társadalmi, mind pedagógiai értelemben. Mégpedig a közoktatás második ágazataként, konkrétan a közoktatás első ágazatának, a nappali általános és középiskoláknak a működését.*

### III.

Az iskolai felnőttoktatás ilyen társadalmi, gazdasági és közoktatási összefüggések közé ágyazódik. Szerepét ezek határozzák meg.

Az iskolai felnőttoktatás szerepet kap

1. a társalomban meglévő és ójratermelődő szociális és műveltségi egyenlőtlenségek folyamatos kiegyenlítésében;

2. a felfelé irányuló társadalmi mobilitás és a pályamódosítás lebonyolításában;

3. a szakképzés általános műveltségi színvonalát emelve, ill. egyes ágakon közvetlen szakmai ismereteket nyújtva, szerepet kap a munkérő képzésében, átképzésében és továbbképzésében;



4. növeli az iskolarendszer áteresztő képességét, társadalmi hatókörét;

5. társadalmi méretekben lehetővé teszi a személyiség harmonikusabb fejlődését az elhibázott korai pályaválasztás, illetve a pubertás életkor zavarai, a családi és az iskolai nevelés hibái miatt megszakadt vagy nem megfelelő irányba eltolódott életpálya, és a diszharmonikus nevelésük miatt személyiségükben megkárosodtak, a hiányosan vagy rosszul szocializáltak számára;

6. az iskolai felnőttoktatásnak mindezzel szerepe van a tudományos-technikai fejlődés változó igényeinek kielégítésében, új műveltségi feltételeinek kifejlesztésében, társadalmi méretekben biztosítva széles rétegek számára a mind magasabb iskolai végzettség megszerzését.

*Ez a szerepsor nyilvánvalóvá teszi, hogy az iskolai felnőttoktatás egyszerre tölt be pótló és továbbképző funkciókat. E kettősségnek az a legfontosabb sajátossága, hogy a pótló funkciók egyben továbbképző jellegűek, hiszen alacsonyabb műveltségi szintű rétegeket emelnek magasabb műveltségi szintre, új igényeknek tesznek eleget, és különböző színvonalon ugyan, de követhetővé teszik a társadalom, a termelés és a kultúra változásait. (Vagy legalább segítenek abban, hogy az új igények kielégíthetőek, a változások követhetők legyenek.)*

Az iskolai felnőttoktatás a pótlás és továbbképzés egységével vesz részt a *permanens tanulás* hazai rendszerében.

A pótlás és továbbképzés nem szakítható el egymástól. Egységük karakterét a pótlással megvalósuló továbbképzés adja. A továbbképzés irányába elmozduló hangsúlyeltolódások csak annyiban képzelhetők el, amennyiben pótló jellegét az iskolai felnőttoktatás még maradéktalanul megvalósíthatja. E nélkül ugyanis funkciót veszti, s valami mássá válik. *Az a társadalmi, gazdasági és műveltségi környezet, amelyben az iskolai felnőttoktatás működik, s közoktatásunk társadalmi és pedagógiai hatékonyságának az a szintje, amelyet kiegészíteni kénytelen, illuziórikussá tesz a pótló funkciói visszaszorítását, továbbképző funkciói előtérbe helyezését.* Holott nem vagyunk mentesek az ebbe az irányba elhúzó elméleti törekvésektől.

Mindez túlságosan elvont és általános. Az iskolai felnőttoktatás iskolai fokozatainak és iskolatípusainak saját szerepsora is van, amely természetesen követi, de sajátossá teszi az egyetemes szerepsor érvényesülését. Nem szólva most azokról a konkrét következményekről, melyek ebből az általános és elvont szerepsorból levonhatók. Vonatkozik ez az iskolai felnőttoktatás szerepváltásának jellegére is.

Miben áll a szerepváltás?

A szerepsoron belüli hangsúlyváltásban.

Közel negyven éves története alatt az iskolai felnőttoktatás *közvetlen* társadalmi feladatai és *konkrét* oktatáspolitikai funkciói többször változtak. Társadalmi és pedagógiai szerepének lényege hangsúlyváltásokon keresztül jutott érvényre. Ezek a változások a részleteket érintették s érintik mindig, mondjam így: mikrostrukturális jellegű volt s lesz a jövőben is. Jelentős, nagy — makrostrukturális jellegű — változás a szerepsor hangsúlyaiban ezalatt a közel negyven év alatt mindössze egyetlen volt: az a *folyamat*, amely a hatvanas évek közepe táján kezdődött és még ma is tart. Nem tudok pontos évszámmal határt vonni. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy *ezen az elvont és általános szinten a szerepsor hangsúlyait, mak-*



rostruktúráját illetően 1945-től (az alakulástól) nagyjából a hatvanas évek közepéig tartó szakasz (nagyjából húsz esztendő) más volt, mint a következő évtizedek. A változás lassan érlelődött és nem hatotta át egyetlen lendülettel az iskolai felnőttoktatás egészét. De a hetvenes években már általánosan jellemző volt. És nem fejeződött be. A változás iránya nyitott. S könnyebb a tényét regisztrálni, mint jövőjét prognosztizálni.

A szerepsorból nem tűntek el szerepek s új szerepek sem jöttek létre. A szerepsor teljes és egész maradt. Viszont részlegesség, szűkebbé vált az iskolai felnőttoktatás *mobilizációs* szerepe, de módosult értékrenddel, módosult irányokba, mint "mobilizációs csatorna" az iskolai felnőttoktatás még mindig számításba jön. Ellentmondásossá vált az iskolai felnőttoktatás közvetett szerepe a *munkaerő képzésben*: meggyengült és beszűkült az általános alpműveltség és a középfokú általános műveltség megszerzésének egyéni és gazdasági igénye azoknál a rétegeknél (azokkal a rétegekkel szemben) akik ezzel nem rendelkeznek. Ezt a tendenciát középfokon némiképp ellensúlyozza a szakmunkások szakközépiskolájának léte és működése. A munkaerőgazdálkodási igényeknek eleget tevő iskoláztatási struktúra úgy alakult át, hogy középfokon az iskolai felnőttoktatás *közvetlen* munkaerőképző szerepe kisebb térre szorult vissza: megszűntek (illetve megszűnőben vannak) a szakmunkás képzési célú szakközépiskolák esti és levelező tagozatai. A középfokú technikus képzés újbóli kifejlesztésével számíthatunk arra, hogy a közvetlen munkaerőképző szerep csökkenése hatásos ellensúlyt kap. Ezzel együtt azonban az iskolai felnőttoktatás szakképző és továbbképző szerepe mégis csökken. A hangsúly *az iskolán kívüli felnőttoktatásra* kerül át, különösen a szakmai továbbképzés és átképzés vonatkozásában. Végül: némileg csökkent az iskolai felnőttoktatás szerepe és csökkentek esélyei a *szociális és műveltségi egyenlőtlenségek kiegyenlítésében*, minthogy valóban csökkent az egyenlítésre váró egyenlőtlenség társadalmi terjedelme, másrészt ellentmondásossá vált, terjedelmileg és intenzitásában gyöngült a munka melletti iskolai tanulás motivációs háttere.

Némileg erősödött és kiszélesedett az iskolai felnőttoktatás szerepe a felfelé irányuló mobilitással együtt *nem járó pályamódosítás* lebonyolításában. Ide tartozik annak regisztrálása, hogy a dolgozók általános iskolájából a középiskolákba, a középiskolákból a felsőoktatásba történő továbblépés szándéka, s méginkább megvalósulása elég alacsony szinten stagnál, bár nem szűnik meg. Viszont megerősödött és egyre nyilvánvalóbbá vált az a szerep, melyet az iskolai felnőttoktatás az *iskolarendszer társadalmi hatókörének*, s — alkalmanként különösen — áteresztő képességének növelésében betölt. (Az utóbbira különösen vonatkoznak a demográfiai hullámzást követni csak helyel-közzel tudó nappali iskola újra és újra megjelenő befogadási gondjai. A továbbiakra pedig, egy-egy demográfiai hullámhegy idején, a nevelés különösen elégtelenné váló infrastruktúráján megnövekvő nevelési zavarok.) A legfontosabb hangsúlyeltolódás annak a szerepnek előterébe kerülését jelenti, amellyel *az iskolai felnőttoktatás a nappali iskola pedagógiai működési zavaraira utal, a nappali iskola pedagógiai működését kompenzálja*, s lehetőséget támaszt a személyiségfejlődés és a szocializáció korrekciójára, az iránymódosításra, illetve alsó vagy középfokon a személyiségfejlesztés és a szocializáció iskolai befejezésére.



Az elvárt (a "céltételezett") és a valódi, a megvalósult szerep dichotomiája, sőt kontrasztja a közoktatási intézményrendszer talán örök sajátja. Az iskolai felnőttoktatás vázolt szerepsora, valamint ennek hangsúlyváltása nem utal e dichotomiára és kontrasztra. Ami nem létezésük tagadását jelenti. De feltárásuk meghatadja ennek a dolgozatnak a kereteit.

# MUNKAHELYI NEVELÉS





## GAZDASÁGI TÉNYEZŐK ÉS A FELNŐTTOKTATÁS KÖLCSONHATÁSA

Aggasztó a felnőttoktatás elnéptelenedési folyamata, amelynek tanúi lehetünk. Eddig ez inkább csak a dolgozók általános iskoláiban és gimnáziumaiban jelentkezett, de a legutóbbi tanévben már a szakközépiskolákban is. Csökkent a tanulók száma a legstabilabbnak gondolt iskolatípusban, a dolgozók közgazdasági szakközépiskoláiban is. A létszámcsökkenés olyan mértékű — főként az általános iskolai oktatásban — hogy a dolgozók önálló iskoláinak létét veszélyezteti. A hiányosan iskolázottak utánpótlása viszont még nem szűnt meg, s ez a tény önmagában is indokoltá tenné a felnőttoktatás körütekintőbb gondozását.

A szakszervezetek a jelenlegi helyzetben is az iskolarendszerű felnőttoktatás támogatása, továbbfejlése mellett foglalnak állást. Hosszú távon is nélkülözhetetlennek tartják a felnőttoktatást, azonban számolnak azzal, hogy változnak a felnőttoktatással kapcsolatos társadalmi igények és ehhez rugalmasabban kell igazodnia az oktatásnak is.

A szakaszervezetek hagyományosan fontos feladatuknak tekintik a dolgozó emberek művelődésének, szellemi gyarapodásának segítségét. Érdekvédelmi munkájuk természetes részeként kezeli a szellemi, a kulturális érdekek védelmét, és ezért kezdettől fogva támogatták az iskolarendszerű felnőttoktatást is. Úgy tekintenek az iskolarendszerű felnőttoktatásra, mint a munkásosztály kulturális felemelkedésének fontos eszközére, az egészséges társadalmi mobilitás nélkülözhetetlen tényezőjére.

Az elmúlt évtizedekben számos rendeletet, törvényt kezdeményeztek és ellenőrizték azok betartását. Vállalták a munkahelyi szervező munka szinte egészét. Dolgozók tízezreiben keltettek érdeklődést a tanulás iránt, felismertették közvetlen személyes érdekeltységüket a műveltségük gyarapításában. Saját művelődési intézményeiket is a felnőttoktatás szolgálatára ösztönözték. Többek között konzultációs lehetőségeket biztosítottak az intézmények a továbbtanulóknak, magánvizsgára előkészítő tanfolyamokat indítottak, sokoldalú együttműködést alakítottak ki a dolgozók önálló iskoláival.

Fontos feladatuknak érezték a szakszervezetek azt is, hogy kezdeményezők legyenek, ha megtorpanást, visszaesést tapasztalnak a tanulásban. Napjainkban is egy ilyen folyamatnak lehetünk tanúi. Gazdasági problémáink közepette elbizonytalanodott az iskolarendszerű felnőttoktatás megítélése. Esetenként úgy tűnik, mintha szakadék lenne a tanúlással összefüggő népgazdasági és a munkahelyi, illetve az egyéni érdekek között.



## Az emberi tényezők növekvő szerepe

A népgazdaság problémái természetes módon a gazdaság és a kultúra viszonyára irányították — a korábbiaknál nagyobb mértékben — a figyelmet, de ez nem mindig járt együtt a két szféra bonyolult és sokirányú kölcsönhatásának vizsgálatával, megértésével. Az oktatás nem lehet független a gazdaságtól. Fejlesztése, funkcionálása függ a gazdaság teljesítőképességétől, helyzetétől. De az oktatás is befolyásolja a gazdaság teljesítőképességének alakulását. Veszélyes az a megközelítés, mely a kultúrát pusztán fogyasztónak tekinti, figyelmen kívül hagyva a kultúra visszahatását a gazdaság, a társadalom egészének harmónikus fejlődésére. Egyesek eltekintenek a kultúra értékteremtő szerepétől, rangsort állítanak fel, amelyben a gazdaság az elsődleges, és a kultúra átmenetileg akár el is hanyagolható.

Elfelejtkeztek arról, hogy ha a társadalom megítélésében leértékelődik a művelődő ember, annak messzeható következményei lesznek a gazdaságban, a termelésben is.

Gyakran adósak maradunk annak feltárásával, hogy a művelődésben, oktatásban mutatkozó tennivalók elhalasztása, a pillanatnyi gazdasági érdekeknek megfelelő döntések, milyen negatív következményekkel járnak az egyén és a társadalom egészének fejlődésére. Ugyanakkor leegyszerűsíthető az az álláspont, amely a kultúra és gazdaság viszonyát csupán költségvetési kérdésként kezeli.

A kialakult ellentmondásos helyzet okainak feltárására egyáltalán nem könnyű feladat. Csupán példaként jelezhetünk néhányat az okok közül. Az oktatásban való nagyobb részvétel ellen hat, hogy a vállalatok nem törekszenek olyan munkahelyi érdekviszonyok kialakítására, — s ezt a jelenlegi gazdasági szabályozók sem mindig segítik — amelyek ösztönzik a dolgozókat tudásuk, műveltségük fejlesztésére. Nem növeli a tanulás iránti igényt, hogy egyenetlenül fejlett, néhol pedig kimondottan alacsony a termelési kultúra, nem eléggé ésszerű a képzett munkaerő foglalkoztatása. A dolgozók művelődésre készítő szándékait negatívan befolyásolja, hogy nem mindig érvényesül a jobb, a felelősségteljesebb munka, az igényesség magasabb erkölcsi és anyagi megbecsülése.

Az ellentmondásos fejlődés okai között fellelhetjük az életszínvonal kedvezőtlen alakulását, a jövedelemkiegészítő tevékenységek növekedését, bár az utóbbinak esetenként önművelődésre készítő hatása is felismerhető.

Az okok között mindenképpen ott találjuk azt is, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás — mennyiségi és minőségi értelemben egyaránt — nem képes lépést tartani a társadalmi elvárásokkal. Esetenként elfelejtkezzünk arról, hogy felnőtt emberek esetében az oktatással és mindenféle kulturális tevékenységgel elsősorban azokra a kérdésekre kell választ adni, ami a dolgozókat foglalkoztatja. A művelődés olyan alkalmait kell megteremteni, amely szoros kapcsolatban áll a dolgozók mindennapi életével, érdeklődésével, problémáival, konkrét munkájával.

Amennyiben a továbbfejlődés megalapozott programját akarjuk kialakítani — s ez a szándékuk — akkor abból szükséges kiindulnunk, hogy a kultúrát sem lehet önmagában szemlélni. A kultúra szoros egységet alkot, elválaszthatatlanul



összefonódik politikai, gazdasági életünk egészével, velük kölcsönhatásban él és fejlődik. Legfontosabb feladatainkat is ebben a társadalmi-gazdasági beágyazottságot fogalmazzuk meg. Különösen lényeges a nehéz gazdasági feltételek között, hogy ne veszítsük szem elől az "emberi tényező", a kultúra, a műveltség megnövekedett szerepét továbbfejlődésünkben. Ebben a helyzetben nem lehet más alternatíva, mint népünk műveltségének nagyarányú fejlesztése.

A kultúra és a gazdaság viszonyát megkülönböztetett módon kell kezelnünk. A gazdaság új növekedési pályára állítása, az intenzív fejlődési szakaszra való áttérés, a korszerűbb termékszerkezet kialakítása, a nagyobb gazdasági hatékonyság elérése nemcsak a gazdasági szféra "belügye", hanem a kultúrának és a politikának a gazdaságra való hatásán is alapul. Az emberi tényezők ezáltal válhatnak a növekedés hatóerőivé.

A III. debreceni felnőttoktatási tájértekeztet 1982-ben elfogadott ajánlása — elemezve a kialakult gazdasági helyzetet, — abból indult ki, hogy "...a rugalmas gazdasági átalakulás, az innovációs folyamatba való aktív, széleskörű bekapcsolódás mind több alkotó, gondolkodó, önmagát megvalósítani tudó dolgozót igényel. A szellemi energiák felszabadítása és fokozottabb hasznosítása tovább növeli az iskolai felnőttoktatáshoz, az alapos középfokú képzéshez fűződő érdekeinket." Számos példa bizonyítja, hogy akkor tudunk gyorsan és rugalmasan alkalmazkodni a gazdaság folyamatokban világszerte végbemenő változásokhoz, ha a dolgozók korszerű alpműveltség és magas szintű szaktudás birtokosai. Nyitottak és fogékonnyak az újra, nem szűk specialisták, hanem váltani is tudnak, ha szükséges.

A kultúra és a gazdaság kölcsönhatását végiggondolva óvakodnunk kell minden leszűkítő megközelítéstől. A kultúra, a művelődés fontosságát nem lehet csupán annak alapján megítélni, hogy az mennyire segíti a gazdasági fejlődést, a műszaki-technikai haladást. A szakszervezetek mindig is hangsúlyozták, ma pedig különösen kiemelik a kultúrának, a műveltségnek azt a tágabb szerepét, amely az emberi élet teljességét, az önmegvalósítást, az egyéni és társadalmi gazdagodást szolgálja. Napjaink egyik problémáját abban látjuk, hogy néha mintha elfelejténénk a kultúrát tágasabban kezelni.

A szellemi befektetés nem csak a gazdaságban, a termelésben kamatozhat, még a munkahelyeken sem. Eredményesülhetnek a munkahelyi demokratizmus fejlődésében, a munkahelyi közérzetben, a dolgozók a gondolkodásban, magatartásában.

### **Tovább kell fejleszteni az iskolarendszerű oktatást!**

A társadalom művelődésének alapintézményeként nagy jelentőséget tulajdonítunk az iskolarendszernek, mindenekelőtt a közoktatásnak. A tanköteles koron belüli iskoláztatás minőségi továbbfejlesztése szükséges ahhoz, hogy megújulhasson a felnőttoktatás. A jövőben méginkább az egész életen át tartó művelődésre lesz szükség, a politikai-gazdasági fejlődés rendszeresen "tanuló embert" tételezi



fel. De a felnőttoktatást még jelentős mértékben leköti, hogy az iskolaköteles korban történt mulasztásokat pótolja és csak mértékletesen képes megfelelni átképzési és továbbképzési funkciójának. Ezen a helyzeten — lehetőségeinek megfelelően — fokozatosan változtatni szükséges.

Az iskolai végzettség adatait nézve szembevetendő az a fejlődés, amely az elmúlt évtizedekben végbement. Nem lenne méltányos, ha nem ebből a fejlődésből indulnánk ki, amikor gondjainkat is szóvá tesszük. Felnőtt lakosságunk 66%-a rendelkezik általános iskolai alpműveltséggel, 15%-a középiskolai érettségivel, 6,5%-a pedig diplomás szakember. Rendkívül imponáló jelenség, hogy a tanköteles korú fiatalok 94—95%-a fejezi be általános iskolai tanulmányait 16 éves koráig. Önmagában ezek az adatok is jól reprezentálják azokat az alapvető változásokat, amelyek társadalmunk műveltségi állapotában következtek be.

E jelentős, történelmi léptékű fejlődés ellenére is reális az az értékítélet, hogy oktatási rendszerünk jelen állapotában nem tud maradéktalanul megfelelni fejlődésünk mai követelményeinek, főként a minőségi követelményeknek.

Az iskola önmagában nem képes feloldani a társadalmi helyzetből fakadó művelődésbeli egyenlőtlenségeket, inkább konzerválja azokat. Nem képes differenciált és intenzív hatásrendszer kifejtésére, ehhez nincsenek meg sem a tárgyi, sem a személyi feltételek. Az "indulási különbségek" az évek folyamán állandósulnak és ezzel együtt nem mérséklődnek a kívánatos mértékben a társadalmi mobilitás egyenlőtlenségei.

Jelentősek az iskolák közötti színvonalbeli különbségek, néha még egy adott településen belül is. A továbbtanulás szempontjából egyáltalán nem mellékes, hogy valaki gimnáziumban, vagy szakközépiskolában tanul. Jól ismert módon az egyetemi-főiskolai hallgatók 70%-a gimnáziumokból választódik ki, miközben a középiskolai hallgatóknak 20%-a jár csupán gimnáziumba. A fizikai dolgozók gyerkeinek többsége — 55-60%-a — szakközépiskolában tanul. Eleve kisebb tehát az esélyük, hogy egyetemen-főiskolán tanulhassanak tovább.

A szakmunkásképzésre zömében még mindig a túlspecializáltság és az általános műveltség alacsony szintje a jellemző. A társadalom igénye ezzel szemben a megalapozott általános műveltség és a konvertálható szaktudás, amihez jól csatlakozhatna a felnőttoktatás, biztosítva az eddigieknél hatékonyabb továbbképzést és specializációt. Ezen a téren már kibontakoznak a kedvező változások.

Milyen tennivalókat látunk a jelenlegi helyzetben? Mindenekelőtt a közoktatás és a felnőttoktatás megalapozott, biztos bázison nyugvó továbbfejlesztését. Társadalmi, gazdasági fejlődésünk tendenciái, társadalmunk szerkezetében kibontakozó változások a korábbiaktól sokban különböző követelményeket támasztanak iskolarendszerünkkel szemben. Az előttünk álló időszakban, lényegesen kell növelni a közoktatás teherbíró képességét, ez azonban csak korlátozottan oldható meg magán az ágazaton belül. Ehhez az egész társadalom anyagi és nem anyagi erőforrásainak fokozott összpontosítására van szükség. Ezzel együtt fontos tennivalónk a pedagógusok nagyobb erkölcsi és anyagi megbecsülése, továbbá a diák-szociális ellátás bővítése is.



A közoktatás minőségi fejlesztése nem csak anyagi kérdés. A fejlesztési koncepciók vitájában nem véletlenül kapott olyan nagy figyelmet a pedagógusképzés, az iskola belső demokratizmusa, a társadalom nevelési intézményeinek jobb együttműködése. Joggal igényli mindenki — pedagógusok és szülők egyaránt — az iskola, az oktatás tekintélyének visszaállítását, de ehhez nem elég a tekintély pusztá kinyilvánítása. Mindenekelőtt az iskolában folyó munka feltételeit és színvonalát kell lényegesen megjavítani.

A közoktatás fejlesztése csak fokozatosan mehet végbe, ezért számolunk azzal, hogy az iskolák még jó ideig nem lesznek képesek önmagukban kielégítően megoldani a társadalmi nevelésből adódó feladatainkat. A jövőben is nélkülözhetetlen lesz az intézmények közötti együttműködés, az oktatás-nevelés egyes funkcióinak racionális megosztása. Ezért támogatjuk a jövőben is az üzemek, a közművelődési intézmények és az iskolák együttműködését.

Számolnunk kell azzal is, hogy hosszú távon sem nélkülözhetjük az iskolai felnőttoktatást. A lassan már létét is fenyegető visszaesésbe nem nyugodhatunk bele. Társadalmi igény és az egyének érdeke is, hogy megállítsuk ezt a negatív tendenciát. Mindenekelőtt az alpműveltségbeli hiányok pótlását, az általános iskolai felnőttoktatás megújítását tartjuk halaszthatatlan feladatnak.

### **Sokat segíthetnek a munkahelyi kollektívák**

Az oktatási rendszer szervezeti és társadalmi megújítása mellett a munkahelyek, a munkahelyi kollektívák is sokat tudnak tenni felszámolásában. Gyakran elhangzanak olyan vélemények, hogy a munkahelyekre hárulnak azok a tennivalók, amelyeket a nappali iskolai oktatás nem képes megoldani. Végezzék úgy a munkájukat az iskolák — mondják —, hogy aki szellemileg képes arra, az be is tudja fejezni az általános iskolát, tanköteles korban. Valóban ez lenne a legjobb megoldás. Reálisan látva lehetőségeinket, erre csak fokozatosan lesz képes az iskolarendszer. Amíg viszont újratermelődnek az általános iskolát nem végzettek, addig számolnunk kell a hiányok pótlását is.

A munkahelyek szerepét elsősorban abban látjuk, hogy:

- növeljék a továbbtanuló dolgozók megbecsülését, a tanulás tekintélyét. Nemcsak a beiskolázást tekintsék célnak, de adjanak meg minden támogatást ahhoz, hogy a dolgozók be is fejezzék megkezdett tanulmányaikat;
- közvetlen és rendszeres kapcsolatot tartsanak a felnőttek iskoláival. Szükség esetén nyissanak üzemi kihelyezett osztályt, ahová szívesebben jelentkeznek a felnőttek és ahol munkájukat is jobban lehet segíteni. Kezdeményezzék az általános iskolai oktatás összekapcsolását a szakmunkásképzéssel, az átképzéssel. Igényljék a művelődési intézmények segítő munkáját, mindenekelőtt egyéni foglalkozások, konzultációs lehetőségek biztosításával.

A művelődés iránti igények felkeltésekor, kielégítésekor egyre nagyobb a jelentősége a rétegenként differenciált megközelítésnek. Számolnunk kell azzal, hogy "fiatalodik" és egyre "keményebbé" válik az a réteg, ahonnan az iskola-



rendszerű felnőttoktatás hallgatói kikerülhetnek. A korábbi generációktól eltérően jellemzőbb az egyéni motivációk hiánya, vagy szerény mértéke. Nagyobb a jelentősége a meggyőzésnek, az érdekeltség felismerésének.

Továbbra is megkülönböztetett a szerepe a szocialista brigádok közösségeinek a művelődésbe. A szocialista brigádvezetők VI. országos tanácskozása megerősítette, hogy a brigádmozgalom nemcsak termelési mozgalom, hanem a szocialista viszonyoknak megfelelő gondolkodást és magatartást formáló erő is. A szocialista brigádoknak azt javasoljuk, hogy a művelődési vállalkozások kialakítását egyre inkább tartalmi oldalról közelítsék meg. A formalizmus felett ezen a területen is eljárt az idő. Mérjék fel saját lehetőségeiket, körülményeiket, igényeiket. Keressék meg a törekvéseik megvalósításához leginkább alkalmas formákat, eszközöket, többek között az iskolarendszerű felnőttoktatást.

\* \* \*

Az iskolarendszerű felnőttoktatás továbbfejlesztésének irányában és tartalmában egyetértés alakult ki, két évvel ezelőtt, a felnőttoktatási tájékoztatón, Debrecenben. A kibontakozást azonban nagyon lassúnak tartjuk. Elengedhetetlen, hogy a művelődési kormányzat tegye meg a szükséges intézkedéseket az oktató-nevelő munka továbbfejlesztéséhez és legyen összehangoltabb, célratörőbb a munkahelyek, a közművelődési és oktatási intézmények együttműködése. Arra kell törekednünk, hogy az általános, szakmai és politikai művelődési igények felnőttkori kielégítése természetes igénnyé és szükségletté váljék, és ehhez a kedvező feltételeket is biztosítani tudjuk.

# PANORÁMA





### “Veszélyben egy nemzet!”

Az Egyesült Államok Művelődésügyi Minisztériuma 1981. augusztus 26-án létrehozta *“Az oktatás magas színvonaláért” Nemzeti Bizottságot*, hogy készítsen *jelentést* az amerikai oktatás minőségéről. 1983 áprilisában el is készült a jelentés az amerikai oktatást sújtó problémákról, az oktatási reform szükségességéről *“Veszélyben egy nemzet”* címmel. Ez a kissé patétikusnak tűnő jajkiáltás komoly *gondokra, súlyos dilemmákra* utal, és nem meglepő, hogy a jelentés e szavakkal kezdődik: *“Nemzetünk veszélyben van. Az egykoron vitathatatlan kiválóságunkat a kereskedelem, az ipar, a tudományok és a technológiai újítások terén, versenytársaink szerte a világon túlszárnyalják. Ez a jelentés a probléma dimenziói és számos oka közül csupán egyre vonatkozik, azonban éppen arra, amelytől Amerika virágzása, biztonsága és műveltsége függ. Jelentjük az amerikai népnek, hogy míg megalapozottan büszkéek lehetünk arra, amit iskoláink és főiskoláink történelmi szempontból megvalósítottak és amivel hozzájárultak az Egyesült Államok és népének jólétéhez, társadalmunk oktatási alapjait jelenleg a közepszerűség erősödő irányzata ássa alá, amely magát nemzetünk és népünk jövőjét fenyegeti. Ami egy nemzedékkel ezelőtt elképzelhetetlen volt, az ma már megtörténik — más nemzetek fölveszik a versenyt oktatási eredményeinkkel és túlszárnyalják őket.”* Itt elsősorban a *Szovjetunió oktatási eredményeiről* van szó, ami a későbbiekben a szöveg kapcsán ki is derül: ... *“Ha egy ellenséges idegen hatalom közepszerű oktatást kísérelt volna meg Amerikára kényszeríteni, azt nyugodtan háborús cselekménynek vehettük volna. De a dolog úgy áll, hogy saját magunk hagytuk, hogy ez megtörténjen velünk. Sőt, még a diákok teljesítménye terén lévő előnyünket is elherdáltuk, amely a Szputnyik program kihívása nyomán született. Sőt mi több, megszüntettük azokat a nélkülözhetetlen támogatási rendszereinket, melyek segítettek abban, hogy ez az előny lehetővé váljék. Ennek következtében meggondolatlan cselekedetet követtünk el, egyoldalú oktatási leszerelést hajtottunk végre.”* Sájnos a fegyverkezés leszerelését nem hajtották végre. De nézzük tovább, mit tartalmaz a jelentés: *“Társadalmunk és oktatási intézményeink, — úgy tűnik — szem elől veszítették az iskoláztatás fő célkitűzéseit, és az ezek eléréséhez szükséges magas követelményeket és fegyelmet az erőfeszítéseket.*

Ha jól meggondoljuk, nem meglepő, hogy engedményeket tettünk e kötelezettséggel kapcsolatban, tekintve a gyakran ellentétes követelmények sokaságát, melyeket nemzetünk iskoláival és főiskoláival szemben támasztunk. Minden napos gyakorlat, hogy olyan személyes szociális és politikai problémák megoldásához hívják őket segítségül, amelyeket a család vagy más intézmények nem akarnak vagy nem képesek megoldani. Meg kell értenünk, hogy az iskoláink és főiskoláink iránt támasztott követelmények gyakran oktatási és anyagi ráfordítást kívánnak meg.”



A jelentés még Reagan is idézi, mondván: "A Bizottság első ülésének alkal-mával Reagen elnök rámutatott az *oktatás központi jelentőségére*: Bizonyos, hogy az amerikai életnek kevés olyan területe van, amely oly fontos lenne társadal-munk, népünk és családjaink számára, mint az iskoláink, főiskoláink."

A jelentés őszintén feltárja a *rájuk leselkedő veszély mibenlétét*: "Régen elmúlt az az idő, amikor Amerika sorsa biztosított volt pusztán a természeti kincsek bősége, a kimeríthetetlen emberi lelkesedés és a miénknél régebbi civilizációk ma-lignus problémáitól való viszonylagos elszigeteltségünk által. A világ valójában az egész földterületet behálózó falu. Elszánt, jól képzett és erősen motivált verseny-társak között élünk. A nemzetközi pozícióért és piacokért versengünk velük, nem-csak laboratóriumaink és a hozzájuk tartozó üzemrészek termékeivel, hanem az el-gondolásaikkal is. Egykor Amerika helyzete a világban megalapozottan biztosít-ható volt csak néhány kivételesen jól képzett szakemberrel. Ennek már vége.

A veszély nemcsak abban áll, hogy a japánok hatékonyabban gyártanak sze-mélygépkocsikat, mint az amerikaiak és a kormányuk a fejlesztést és az exportot szubvencionálja. És nem is csak abban, hogy a dél-koreaiak építik manapság a világ leghatékonyabb acélgyárait, vagy, hogy az amerikai szerszámgépeket, a világ egykori büszkeségeit kiszorítják a nyugatnémet termékek. Ezek az átalakulások is azt jelzik, hogy a szakképzett tehetségek újrafelosztása megy végbe az egész föld-kerekségen. Az ismeretek, a tudás, az információk és a szakképzett értelem, a nemzetközi kereskedelem új nyersanyagai manapság olyan erőteljesen terjed szerte a világon, mint korábban a csodagyógyszerek, a műtrágya és a farmernadrág. Ha csak megtartani és kihasználni akarjuk azt a csekély versenyképes területet, amit még megőriztünk a világpiacon, az *oktatási rendszerünk* mindenki javára *végre-hajtandó reformjának* kell szentelni magunkat. A tanulás a sikerhez szükséges nél-külözhetetlen befektetés az információ korában, amelybe lépünk."...

"Az Egyesült Államok népének tudnia kell, hogy társadalmunk azon tagjai, akik nincsenek bizonyos szintű szakértelem, műveltség és képzettség birtokában ebben az új korszakban, gyakorlatilag meg lesznek fosztva jogaiktól, nemcsak egyszerűen a megfelelő teljesítményért járó anyagi juttatásoktól esnek el, de attól a lehetőségtől is, hogy teljes mértékben részt vegyenek nemzeti életünkben." A kö-zoktatás magas szintje nélkülözhetetlen egy olyan országban, amely büszke a plu-ralizmusára és a személyi szabadságra, melyet polgárainak biztosít. És éppen ezzel kapcsolatos a nemzetet fenyegető veszély: "Mindenkinek, fajra, társadalmi osz-tályra vagy gazdasági helyzetre való tekintet nélkül, a legmesszebbmenőig joga van az egyéni szellemi és lelki képességei kibontakoztatásához szükséges tisztes-séges esélyre és eszközökre. Ez a kötelezvény azt jelenti, hogy minden gyermek, a saját erőfeszítései alapján hozzáértő irányítás mellett remélhet felnőni és remélheti a jövedelmező foglalkoztatásának biztosításához szükséges tájékoztató véleményt és ön maga eltartását, ezáltal nemcsak saját érdekeit, de magának a társadalomnak a haladását is szolgálva."

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy *miben látják* a jelentést készítő Bizottság tagjai *a veszély jeleit*?



1. A *diákok teljesítményéről* tíz évvel ezelőtt készített nemzetközi összehasonlítások azt mutatják, hogy 19 elméleti teszt során az amerikai diákok egy esetben sem értek el első vagy második helyezést, és más iparosodott nemzetekkel összevetve, hét ízben utolsók lettek;

2. Mintegy 23 millió amerikai *felnőtt* gyakorlatilag *analfabéta* a mindennapi olvasást, írást és felfogó képességet vizsgáló tesztek szerint;

3. Az amerikai 17 éves fiataloknak kb. 13%-a gyakorlatilag *analfabéta*. Az írástudatlanok száma a *kisebbségek fiataljai* körében eléri a 40 százalékot is;

4. A középiskolai diákok *átlagteljesítménye* a leghitelesebb tesztek alapján 1983-ban *alacsonyabb* volt, mint 26 évvel ezelőtt, amikor a Szputnyik űrhajót kilőtték;

5. A *tehetséges diákok* tömegének több mint a *fele nem nyújt* kipróbált képességének megfelelő teljesítményt az iskolában;

6. A Főiskolai Tanácstestület iskolai rátermettséget vizsgáló tesztjei (SAT) jóformán töretlen hanyatlást mutatnak 1963-tól 1983-ig. A verbális átlageredmények több mint 50 ponttal, a *matematikai átlageredmények* közel 40 ponttal *alacsonyabbak*;

7. A Főiskolai Tanácstestület teljesítményt vizsgáló tesztjei ugyancsak egyenesen *hanyatlást* jeleznek az utóbbi években, olyan tantárgyaknál, mint a *fizika és az angol nyelv*;

8. A SAT-tesztek alapján kimagasló teljesítményt (azaz a 650, vagy annál magasabb pontszámot elérők) nyújtó diákoknak mind a száma, mind az aránya tragikus méretekben lecsökkent;

9. Sok 17 éves nem rendelkezik azokkal a "magasabbrendű" intellektuális készségekkel, amelyeket elvárhatnának tőlük. Majdnem 40%-uk nem tud írott anyagból következtetéseket levonni; csak egyötödük képes meggyőző esszé írására és csupán egyharmaduk tud lépést kívánó matematikai feladatokat megoldani;

10. Egyenletesen *csökkent* a 17 évesek tudományterületeken elért teljesítményeik pontszáma, amint azt az 1969-ben, 1973-ban és 1977-ben végzett országos felmérések jelezték;

11. Az 1975. és 1980. közötti években a négyéves állami főiskolákban a *korrepetáló matematikai tanfolyamok* száma 72%-kal emelkedett. (1983-ban az ezekben az intézetekben tartott matematikai kurzusnak az egynegyedét teszik ki);

12. A főiskolák végzős diákjainak átlagteljesítménye is *alacsonyabb* a tesztek szerint;

13. Üzleti és katonai vezetők arról panaszkodnak, hogy dollármilliókat kell költeniük drága *felnőttoktatási programokra* olyan alapvető eljárásokat illetően, mint az *írás, olvasás, helyesírás és számolás*. A Tengerészeti Minisztérium pl. azt jelentette a Bizottságnak, hogy 1983-ban újoncainak egynegyede nem képes a 9. osztályosoknak megfelelő szinten olvasni, ami minimálisan szükséges ahhoz, hogy megértsék a nyomtatott biztonsági utasításokat. Korrepetálás hiányában még el se tudnák kezdeni, még kevésbé befejezni azt a bonyolult képzést, amely a modern harcászathoz elengedhetetlenül szükséges.



Ezek a hiányosságok azzal egyidőben jelentkeznek, hogy gyorsan nő az igény a *magasan kvalifikált dolgozók* iránt új területeken is. Pl.: a számítógépek és a számítógépek által ellenőrzött berendezések behatolnak életünk minden területére — az otthonokba, gyárakba és hivatalokba. Vagy: egy előrejelzés szerint a századfordulóra szakmák milliói foglalják majd magukban a lézer- és robottechnikát. A technológia radikálisan átformál egy sereg más foglalkozási ágat. Ezekhez tartozik az egészségügy, az orvostudomány, az energiatermelés, az élelmiszerfeldolgozás, a tervezés és építkezés, a javító szolgáltatás és a bonyolult tudományos, oktatási, hadi és ipari felszerelések karbantartása.

Azok a pedagógusok, akik a diákok teljesítményének e mutatóit és az újfajta szaktudás iránti igényeket vizsgálták, néhány *döbbenetes megfigyelést* tettek. *Paul Hurd oktatáskutató* azt a következtetést vonta le a diákok teljesítményének az egész országra kiterjedő felmérése során, hogy “az amerikaiak olyan új nemzedékét neveljük, amely tudományos és műszaki szempontból analfabéta”. *John Slaghter* a Nemzeti Tudományos Alapítvány korábbi igazgatója hasonló indulattal figyelmeztetett arra “a *mélyülő szakadékra*, amely egy kis létszámú tudományos és műszaki elit és a félreinformált, tudományos elemet tartalmazó kérdésekben rosszul tájékozott, sőt inkább tájékoztatlan polgárság között húzódik.”

És még tovább sorolhatók a problémák. Egyesek attól tartanak, hogy az iskolák az alapismereteket — írás, olvasás, számolás — fogják előnyben részesíteni más, olyan nélkülözhetetlen készségek rovására, mint a felfogó-, az elemző, a problémamegoldó és a következtetések levonására való képesség. Másokat az aggasztja, hogy a műszaki és szakmai ismeretek túlhangsúlyozása kevés időt fog hagyni a *művészetek és a humaniőrak* tanulmányozására, amely oly gazdaggá teszi a mindennapi életet, segít a kulturáltság megőrzésében és fejleszti a közösségi szellemet. Azt állítják, hogy “a humán tárgyak nyújtotta ismereteket fel kell használni a tudomány és technika területén, hogy az utóbbiak alkotók és emberek maradjanak éppúgy, ahogy a humán tárgyakat is át kell hogy hassa a tudomány és technika, hogy az emberi viszonyoknak megfelelőek maradjanak.”

*Paul Copperman* arra a kijózanító következtetésre jutott, hogy “Az amerikaiak eddigi nemzedékei fölülmúlták szüleiket a műveltség, az írni-olvasni tudás és a gazdasági eredmények tekintetében. Amerika történelmében *először fordul elő*, hogy *egy nemzedék tanulmányi ismeretei* nem fogják felülmúlni, nem lesznek egy szinten, sőt még csak *meg sem fogják közelíteni a szüleikét*.” Igaz ugyan, teszi hozzá Copperman, hogy “a mai átlagpolgár iskolázottabb és intelligensebb, mint az előző nemzedék, de iskoláink és főiskoláink végzős hallgatói nem olyan jól képzettek, mint a 25 vagy 35 évvel ezelőtti átlag végzős hallgatók, amikor népességük jóval kisebb hányada fejezte be tanulmányait közép- és főiskolán.”

Az oktatás problémáinak megoldását a jelentés elsősorban az *egész életen át tartó permanens tanuláskötelezettségében* látja. “Oktatási rendszerünk megújításának feladata óriási! Meg kell értenünk és komolyan kell vennünk, hogy bár iskoláinkból és főiskoláinkból minden évben másfél millió új munkaerő áll be a termelésbe, a mai dolgozók 2000-ban a munkaerőnek még mindig csupán 75%-át teszik majd ki. Ezeknek a dolgozóknak és az újabb munkaerőknek *további oktatásra és át-*



*képzésre* lesz szükségük, ha ők — és mi mint nemzet — jó módban akarnak élni és boldogulni. Egy olyan világban, amelyben az egyre gyorsuló verseny és változás veszélyhelyzetet teremthet, egyre nagyobb lehetőségeik vannak azoknak, akik felkészültek rájuk, az *oktatási reform célja: a Tanuló Társadalom megteremtése* kell hogy legyen. E társadalom lényege az, hogy elkötelezett egy sor érték és egy olyan oktatási rendszer iránt, amely minden tagjának lehetőséget nyújt arra, hogy értelmét befogadóképessége végső határáig fejlessze kora *gyermekkorától a felnőtt koron át szakadatlanul tanulva, a világ változásaival lépést tartva*. Az ilyen társadalom alapeszméje az, hogy az oktatás nemcsak azért fontos, mert hozzásegíti az egyént pályafutásának célkitűzéseéhez, hanem amiatt az érték miatt is, amivel az egyén életének általános minőségéhez hozzájárul. Ugyancsak a Tanuló Társadalom lényegét képezik az olyan oktatási lehetőségek, amelyek messze *túlmutatnak a hagyományos oktatási intézmények, iskoláink és főiskoláink keretein*. Ezek kiterjednek a családra, a munkahelyekre, könyvtárakra, képtárakra, múzeumokra és tudományos központokra, és minden olyan helyre, amely elősegíti az egyén fejlődését. Véleményünk szerint az iskolarendszerű oktatás nélkülözhetetlen alapja az *egyén permanens tanulásának*. Egy életen keresztül tartó tanulás nélkül azonban az egyén szak tudása gyorsan elavulttá válik.”

Az itt felvázolt *ideális Tanuló Társadalommal ellentétben* a realitás az, hogy az emberek zöme egész életén keresztül *megelégszik azzal, amit élete első negyedében megtanult*. Ez azonban nem meglepő, hiszen “ott — olvashatjuk a Jelentésben —, ahol a tanulás összefüggő folyamatának kellene lennie, gyakran összefüggéstelen, idejétmúlt fércmunkát találunk. Sok egyedi, néha hősies példa van nagymúltú iskolák és főiskolák létezésére.

Ténymegállapításaink és bizonyítékaink számos figyelemre méltó iskola és program életrevalóságát igazolják, azonban ezen kiemelkedő példákkal szemben egy feszültségek és kényszerűségek által alakított hatalmas tömeg áll, amely a diákok többségét gátolja az elméleti eredmények és pályaválasztás módszeres megvalósításában. Néhány világvárosunk körzetében az alapvető írni-olvasni tudás elsajátítása inkább cél, mint eszköz, kiindulópont. Néhány főiskolán nagyobb gond a beiratkozások fenntartása, mint az oktatás magas színvonalának megtartása. Az elméleti kiválóság ideálja, mint az iskoláztatás elsőrendű célkitűzése, úgy tűnik elenyészik az amerikai oktatásban.

Így mindenkihez, aki törődik Amerikával és jövőjével, intézzük ezt a *felhívást*: a szülőkhöz és a diákokhoz; a tanárokhoz, igazgatókhoz és tantestületi tagokhoz; a főiskolákhoz és az iparhoz; a szakszervezeti tagokhoz és a katonai vezetőkhez; a kormányzókhoz és a törvényhozás képviselőihez; az elnökhöz; a Kongresszus tagjaihoz és más köztisztviselőihez; a tudós és tudományos társasághoz; a nyomdai és elektronikus közvetítő eszközök irányítóihoz; minden polgárhoz, akire ez tartozik. Amerika veszélyben van!

Biztosak vagyunk abban, hogy Amerika képes megbirkózni ezzel a veszéllyel. Ha az általunk kifejtett feladatokhoz most hozzáfogunk és a javaslatainkat teljes mértékben megvalósítjuk az elkövetkezendő néhány év folyamán, nemzetünk iskoláinak, főiskoláinak és egyetemeinek megújulását remélhetjük. Ez ugyan-



csak megfordítaná a jelenlegi hanyatló tendenciát — azt, amely inkább a szándékok gyengeségéből, a zavaros ábrándokból, a tehetségek ki nem használásából, a vezetői képesség hiányából ered, mint a tőlünk független körülményektől.”

A Bizottság javaslatai mindenekelőtt az *oktatás tartalmának megújítására* vonatkoznak. A tananyag fontosságának tudatában a Bizottság megvizsgálta, hogy milyen tantárgyakat tanultak a középiskolás diákok 1964 — 69-ben összehasonlítva az 1976 — 81. évvel. E vizsgálat alapján megállapították: “A *középiskolás tananyag* homogenizálódott, felhígult és diffúzzá vált olyannyira, hogy *nincs többé központi célkitűzése*. Gyakorlatilag olyan önkiszolgáló étterem jellegű tantervük van, amelyben az előételek és a desszertek könnyen összetéveszthetőek a fő fogásokkal. Nagyszámú diák tanul szakismereteket nyújtó vagy főiskolai előkészítő tananyag helyett általános tananyagot. Az ezt tanulók aránya 1964. és 1979. között 12%-ról 42%-ra nőtt. Ez a *tantervi „svédasztal”* a diákok választási lehetőségének széleskörűségével párosulva nagyrészt magyarázatot ad arra, hogy hol tartunk ma. Kínálunk középfokú algebrát, de a közeimúltban érettségizetteknek csak 31%-a végezte el; ajánljuk az alapfokú francia oktatást, ezzel azonban csak 13%, és kínálunk földrajz tanítást, azonban csupán 16% élt vele. Az integrálszámítás tanulása a diákság 60%-a számára lenne elérhető az iskolákban, de csak mindössze 6%-uk végzi el. Az általános tantervű középiskolákban szerzett pontszámok 25%-át a testnevelés és egészségnevelés, iskolán kívüli tapasztalatok, könnyített angol és matematika, valamint »életre nevelő« tárgyak, mint például a felnőtségre és házasságra való felkészítés teszik ki.”

A *követelményeket* az olyan tudás, képességek és jártasságok szintjének alapján határozza meg a Bizottság, amelyekkel a középiskolát, illetve főiskolát elvégzőknek rendelkezniük kellene. Ezek vonatkoznak az időre, a kemény munkára, a viselkedésre, az önfegyelemre és a motivációra is, amelyek elengedhetetlenek a diákok magas teljesítményéhez.

A Bizottság azt is megállapítja, hogy a legtöbb iskolában a *tanulás oktatása véletlenszerű és tervszerűtlen*. Emiatt sok diák érettségizik le és kezdi el a főiskolát anélkül, hogy szabályos és szisztematikus tanulási szokásai lennének. A Bizottság azt is méltán kifogásolja, hogy kevés tehetséges diák vonzódik a tanításhoz; hogy a *tanárképző programok alapos tökéletesítésére* van szükség; hogy a tanárok szakmai munkakörülményei egészében elfogadhatatlanok; és hogy kulcsterületeken komoly tanárhány van. Túl sok tanár kerül ki a végzős közép- és főiskolai évfolyamok diákjainak leggyengébb 25%-ából.

Elgondolkoztató az a tény, amit a Jelentés a *pedagógusok helyzetéről* ír: “12 évi tanítás után az átlagfizetés csupán 17 000 \$ egy évre, és sok tanár kényszerül jövedelmének kiegészítésére részidős vagy nyári elfoglaltságok révén. Ráadásul, egyes tanároknak elenyésző beleszólásuk van olyan kritikus szakmai döntésekbe, mint pl. a tankönyv kiválasztása. A tanárfőnökségről széles körben elterjedt nézet ellenére, komoly hiány van bizonyos fajta képesítésű tanárokból: a matematika, a természettudományok és az idegen nyelvek terén, valamint a kimagasló tehetségeket, a nyelvi kisebbségeket és a fogyatékos diákokat oktató specialistákban. Az újonnan alkalmazott *matematika, természettudományi és angol nyelvszakos tanárok*



*fele képesítés nélkül* tanítja ezeket a tárgyakat; az Egyesült Államok középiskoláinak csupán 1/3-ában folyik fizika-oktatás képesített tanárokkal.

Mind az azonnali, mind a hosszútávú fejlesztés sürgős szükségességének láttán a Bizottság számos javaslatot tett, amelyektől az elkövetkezendő néhány évben tartós reformot remélnék. Ezek egyaránt vonatkoznak az állami, a magán- és egyházi iskolákra, valamint a főiskolákra.

Hangsúlyozzák, hogy a diákok törekvésének, képességeinek és felkészültségének különbözősége szerint megfelelő összetételű tananyagnak kell rendelkezésre állnia. Külön figyelmet kell fordítani a *tehetséges diákokra*, akik számára *gyorsított tantervek* készülhetnek és az oktatási szempontból *hátrányos helyzetű tanulóakra* egyaránt. Ez utóbbiaknak szükségük lehet speciális tananyagra, kisebb létszámú osztályokra vagy egyéni korrepetálásra.

Javasataikat arra a hitre alapozzák, hogy mindenki képes tanulni, hogy mindenki olyan tanulási ösztönrel születik, amelyet táplálni lehet, hogy egy szilárd középiskolai oktatás gyakorlatilag mindenki számára elérhető és, hogy az *egy életen át való tanulás* látja el az embereket *egy új pályafutáshoz* és az állampolgársághoz szükséges ismeretekkel.

Egy 1982. évi közvéleménykutatás szerint a lakosság többsége úgy véli, hogy az oktatás a legfőbb alapja egy ország szilárdságának. Sőt, az oktatást fontosabbnak tartják, mint a legjobb ipari rendszert, vagy a legerősebb haderő fejlesztését. Talán azért, mert az oktatást mindkettő sarkkövének tekintik. Továbbá azt tartják, hogy az oktatás "rendkívül fontos" az egyén jövőbeni boldogulása szempontjából és hogy a *közoktatásnak* megkülönböztetett *elsőbbséget kellene élveznie* a járulékos Szövetési Alapokat illetően. A felmérés szerint az oktatás foglalta el az első helet 12 alapvető kategória közül — az egészségügy, a jólét és a honvédelem előtt, valamint 55% tette a közoktatást az első 3 hely egyikére. A nép nagyon világosan érti az oktatás elsődleges fontosságát és azt, amit néhány legjobb közgazdász is kimutatott, nevezetesen: az oktatás azon fő eszközök egyike, amelyek egy társadalom anyagi jólétét biztosítják.

Végül hadd idézzük a Bizottság *zárszavát*:

"A ma születő gyermekek 2000-re fogják elvégezni a középiskolát. Jelentésünket nemcsak ezeknek a gyermekeknek ajánljuk, hanem azoknak is, akik most járnak iskolába és a többieknek, akik majd fognak. Szilárdan hisszük, hogy az amerikai iskolák a javaslataink által kívánt irányba történő mozgalmak egy sokkal eredményesebb életre fogja felkészíteni ezeket a gyerekeket...

Utószavunk, ami talán inkább kérelem, az, hogy lakosságunk valamennyi rétege szenteljen figyelmet javaslataink megvalósításának. Jelenlegi helyzetünk nem máról holnapra keletkezett. Ezért igen nagy felelősség terhel bennünket. Oktatási rendszerünk megújításához időre és rendületlen elhivatottságra lesz szükség. Ez széles körű, erélyes és elszánt cselekvést igényel. Segítségül hívjuk a Nemzeti Tudományos Akadémiát, a Nemzeti Mérnöki Akadémiát, az Orvostudományi Intézetet, a Tudományos Szolgálatot, a Nemzeti Tudományos Alapítványt, a Társadalomtudományi Kutató Tanácsot, az Amerikai Tudományos Társaságok Tanácsát, a Nemzeti Alapítványt a Humaniórákért-et, a Nemzeti Képzőművészeti Alapít-



ványt és más tudományos társaságokat, hogy támogassák ezt az erőfeszítést. Segíteniük kell maguknak a diákoknak; a szülőknek; a tanároknak és a tantestületeknek; a főiskoláknak és az egyetemeknek; a helyi, állami és szövetségi tisztviselőknek; a tanárok és az ügyintézők szervezeteinek; az ipari és a munkás testületeknek; valamint más olyan csoportoknak, amelyek érdekében áll az oktatási reform. Felelősség terheli őket, mert az ő Amerikájuk és mindannyiunk Amerikája forog veszélyben.“

# KÖNYVEKRŐL





### **Irányított önművelési formák**

1983. II. felében a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Módszertani Tanácsának gondozásában új kiadványsorozat indult útjára Tanulmányok, műhelymunkák, kutatási tapasztalatok címmel.

Talán már az elnevezés sejteti a szerkesztők szándékát a megjelenésre kerülő anyagok válogatásánál; országos tanácskozások előadás- és vitaanyagának, tapasztalatainak, kísérletek és kutatási programok záróanyagainak, következtetéseinek és tanulságainak, izgalmas műhelymunkák és tanulmányok közlését tűztük ki célul.

S hogy kinek a figyelmébe ajánljuk köteteinket? Elsősorban a pedagógusokhoz és a népművelőkhöz szólunk, de egyben mindazokhoz, akik a gyermek- és felnőttnevelés, az ismeretterjesztés folyamatában hivatásszerűen vagy társadalmi aktivitaként dolgoznak és feladatokat vállalnak.

A sorozat első kötete Irányított önművelési formák címmel jelent meg. Anyagának gerincét az 1982. év végén az OPI, a TIT és a KLTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszéke által összehívott országos szakértői tanácskozáson elhangzottak alkotják.

A téma — úgy véltük — rendkívül időszerű, mivel az irányított önművelés a művelődésnek meglehetősen ritkán alkalmazott formája, kevesen ismerik és gyakorolják ezt a tanulási lehetőséget. De tapasztalataink szerint az önálló tanulás segítésére hivatott pedagógusoknak és népművelőknek sincs elegendő információjuk erről a formáról. Szeretnénk tehát hozzájárulni az irányított önművelés sokféle alkalmazási lehetőségének megismertetéséhez és pedagógiai hatásával, nevelési eredményeivel szemben gyakran tapasztalható bizalmatlanság eloszlatásához. Ennek értelmében kiadványunkban először az irányított önművelés elméleti problémáival foglalkozunk, illetve a hazai kezdeményezések tapasztalatairól adunk hírt.

Durkó Mátyás tanulmányában az önművelés helyét elemzi a nevelés rendszerében, azt vizsgálja, hogyan lehet a nevelő hatást önneveléssé átalakítani, hiszen a "sikeres nevelés csak aktív önneveléssel együttesen, dialektikusan összekapcsolódva valósulhat meg". S hogy mit tekintenek az emberek köznapi értelemben önnevelésnek, önművelésnek? A kérdés megválaszolásához a szerző a KLTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékének empirikus anyaggyűjtéséből idéz részleteket. Majd az önnevelés, a nevelés és a művelés dialektikájának hangsúlyozására sorra veszi azokat a pszichikus feltételeket, amelyek a nevelés és a művelődés egész rendszerében "nevelési célként is megfogalmazhatók", s ezzel párhuzamosan tárgyalja az azok fejlesztését, alakítását szolgáló közművelődési formákat. de az alaposabb elemzés érdekében felsorolja még az önnevelés és önművelés gyakorlatának előnyeit és veszélyeit is.



A téma kibontását Csoma Gyula az irányított önművelési formák három didaktikai problémájának felvetésével folytatja. Elsőként, hogy az irányított önművelési formák hol helyezkednek el a közvetett irányítás és a közvetlen irányítás lehetőségei között. Majd az irányítás és önirányítás arányainak létrehozásával foglalkozik, végül a visszacsatolás didaktikai problémájára hívja fel a figyelmet.

Daly Lenke az irányított önképzés egyik formájának alkalmazásáról számol be cikkében. A kísérletre a Fővárosi Pedagógiai Intézet által szervezett pedagógus továbbképzésen került sor. A szervezeti keretek, a tematika, a módszerek részletes leírása, az önképzésben résztvevők motivációinak és a következtetéseknek az ismertetése alapján megfogalmazódnak a kísérlet tanulságai, és maguk is képet alkothatnak e forma alkalmazásának lehetőségeiről, eredményességéről.

Ugyancsak tapasztalatokat közöl tanulmányában Barta Tamás, arról tájékoztatva az olvasót, hogy az esztergomi Ipari Vezetőképző Intézetben milyen eredményeket értek el az irányított egyéni tanulási forma megvalósításában. Az először 1979-ben bevezetett, majd a későbbiekben továbbfejlesztett képzés folyamatának bemutatását jól áttekinthető ábrákkal teszi a szerző rendkívül szemléletessé.

Litauszki Tibor a finn tanulóköri forma hazai adaptációjáról ad ismertetést. A finn tanulókör eredményeinek összefoglalása után felsorolja azokat a szaktudományi előzményeket, amelyek lehetővé tették a tanulóköri forma adaptációjának kísérletét, s amelyek e forma andragógia előnyeit is összegezték. A hajdúsági tanulóköri formák részletes leírása során röviden áttekinti a kísérlet értékeit, az eredményeket és a nehézségeket. A kötet második részének anyaga dr. Nagy János ajánló soraival az irányított önművelési formák magyarországi meghonosításának szükségességére, megvalósításuk feltételeire és lehetőségeire kívánja felhívni a figyelmet.

Elsőként a levelező oktatásról esik szó, mint az ismeretterjesztési gyakorlat megújításának egyik lehetőségéről. A cikk írója, Török Iván az ismeretterjesztés mai jellemzőinek elemzéséből kiindulva veszi sorra azokat a "nyereségeket" és "veszteségeket", melyeket a levelező vagy távoktatási jellegű forma alkalmazása eredményezhet a hagyományossal szemben. Összefoglalja a levelező ismeretterjesztési modell legfontosabb elemeit, s végigvezeti az olvasót az ismeretterjesztés azon területein, ahol a távoktatási, levelezési formák, módszerek alkalmazására lehetőség kínálkozik. Majd számba veszi a levelező ismeretterjesztés tömeges működtetésének intézményi, személyi, tárgyi feltételeit, a költség tényezőket, s javaslatot tesz a forma bevezetését megelőző szűkebb körű kísérlet kereteinek kialakítására.

Jakab Zoltán az új kommunikációs technológiák és az irányított önművelés néhány összefüggését veti fel tanulmányában. Miközben megismerteti az olvasót az új technológiákkal, működésükkel, lehetséges alkalmazási területeikkel, rendkívül tanulságos példák felsorakoztatásával megjelöli azokat a pontokat, ahol a technika a művelődés egész rendszerének szolgálatába állítható. Felvázolja azonban azokat a tendenciákat is, amelyek a mikroelektronika térhódítása következtében a kommunikáció többirányú átalakulását idézhetik majd elő. S mivel az új feltételekkel az intézményes oktatás nem lesz képes maradéktalanul megbirkózni, így a folytonos önművelésre mindinkább szükség lesz.

Néhány külföldi távoktatási formát mutat be cikkében Rohonyi András. Rövid áttekintést ad a távoktatási intézmények típusairól, működési gyakorlatuk sajátosságairól. Részletesen szól a távoktatás szervezési, formai és tartalmi kérdéseiről, és az OOK lehetséges szerepéről a távoktatásban.

A kötet harmadik részében Sz. Várnagy Marianne ismerteti annak az ötletcsiholásnak a gondolatait, melyeket az említett szakértői tanácskozás résztvevői az irányított önművelési formák alkalmazási, elterjesztési lehetőségeivel kapcsolatban fogalmaztak meg. Előtte azonban megtanít bennünket az ötletcsiholás szabályaira, a közös gondolkodás menetére.

Azzal a reménnyel ajánlom én is e kötetet az olvasónak, hogy segítséget nyújtva a témával való megismerkedéséhez további gondolkodásra ösztönöz, új, jó elképzelések kialakítására és megvalósítására készíti a pedagógia és a közművelés szakembereit.

Egyúttal figyelmükbe ajánlom a sorozat második, A falu művelődése című kötetét, amely a kis településeken folyó ismeretterjesztés helyzetével foglalkozik. A rövidesen megjelenő harmadik kötet az ismeretszerzés hatékonyságáról, a hatás és hatékonyság mérésének problémáiról szól.





### Andragógiai értelmező szótár

Az "Andragógiai Értelmező Szótár" kiadását nemcsak az a tény tette szükségessé, hogy a hazai és nemzetközi andragógiai szakirodalmi művek jelentős része ma már kapható a könyvpiacra, hanem az az öröndetes jelenség is, hogy a magyar felnőttnevelési szakemberek kiszélesedett tábora igényt tart egy olyan összefoglaló andragógiai műre, amely röviden, közérthetően, a Marxizmus—Leninizmus szellemében tájékoztat az andragógiai ismeretek haladásáról, a hazánkban és külföldön elterjedt elméletekről és módszerekről.

Az 511 címszót tartalmazó értelmező szótár felöleli az iskolarendszerű, a tanfolyamrendszerű és a kötetlen felnőttnevelés fogalmait, eljárásait, módszereit és szervezeti kérdéseit. Tartalmazza továbbá azokat az ismereteket is, amelyeket a felnőttnevelés olyan speciális területei műveltek ki, mint a vezetőképzés, a politikai oktatás, a katonai nevelés, a büntetésvégrehajtás, a munkahelyi nevelés és a felnőttkori önművelés. Ez az igény és a belőle fakadó feladat megszabta a szótár tartalmát és szerkezetét. Arra törekedtünk, hogy az "Andragógiai Értelmező Szótár" szerény méretei ellenére is, a felnőttnevelési fogalmaknak lehetőleg minél szélesebb körét ölelje fel.

A címszavak válogatásánál alapul szolgált az UNESCO 1979-ben kiadott "Terminologie de l'éducation des adultes" c. kiadványa, melynek szókészletéből Harangi László és Magyar Edit válogatta és fordította a magyar közművelődés viszonyai között is alkalmazható felnőttnevelési fogalmakat. Az UNESCO kiadványára támaszkodva — amely az angol, a francia és az amerikai felnőttnevelés módszereit és intézményeit tárja fel — arra is vállalkoztunk, hogy a magyar felnőttnevelés elméletének, gyakorlatának és szervezeti felépítésének a fogalomtárát is az olvasó elé tárjuk. Ezt a könnyűnek egyáltalán nem mondható és mintegy két évig tartó feltáró, elemző és egyeztető munkát — a hazai felnőttnevelési szakirodalom, a Pedagógiai Lexikon és az Új Magyar Lexikon anyagait is felhasználva — Csiby Sándor, Csoma Gyula, Dévényi Róbert, Durkó Mátyás, Harangi László, Kurcz György, Magyar Edit, Pál László, Török Iván, Váradi József és Zrinszky László végezték el.

Az "Andragógiai Értelmező Szótár" így egységes keretbe foglalja a felnőttek oktatásának és nevelésének eljárásait, módszereit és formáit úgy, hogy a magyar sajátosságokon túlmenően az angol, a francia és az amerikai felnőttnevelésbe is betekintést nyújt.

A szerzői kollektíva érdeme, hogy a szerkesztés időszakában sikerült számos felnőttnevelési fogalmat tisztázni, pontosítani, átfedéseket kiküszöbölni. Munkásságuk végül is hozzájárult az andragógiai elméletének tudományos megalapozásához.

A szótár befejező részében irodalomjegyzék található. A bibliográfia közreadásával hozzá szeretnénk járulni ahhoz, hogy akik a fogalmi értelmezésen túlme-



nően érdeklődnek az andragógia kérdései iránt, útmutatást kapjanak a témával foglalkozó irodalomról.

Az első magyar andragógiai értelmező szótárt a felnőttnevelés különböző területein működő szakembereknek, tanároknak, népművelőknek, szakoktatóknak csakúgy, mint a munkahelyi művelődésben, szakmai továbbképzésben közreműködő mérnököknek, közgazdászoknak, jogászoknak és politikai munkatársaknak ajánljuk a figyelmébe.

(Andragógiai Értelmező Szótár. Kiadja a TIT Budapesti Szervezete és a Budapest Fővárosi Tanács Művelődési Főosztálya, 1982. Szerk. Csiby Sándor 192 p. 52,— Ft.)

# **ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA**





Dr. Mayerné Zsádon Éva:

**Az 1983-ban megjelent, a felnőttneveléssel és  
permanens képzéssel foglalkozó legérdekesebb  
külföldi folyóiratok és szakkönyvek ismertetése**

Az angol *Adult Education* c. folyóirat az Országos Felnőttoktatási Intézet (National Institute of Adult Education) kiadványa. Évente 4 alkalommal jelenik meg, foglalkozik a felnőttoktatás minden területével. 1983. évi 1. számában a Szerkesztőség aggodalmát fejezi ki a felnőttoktatás új stratégiájának kialakítását illetően. Ugyanakkor örömeinek ad kifejezést, hogy a felsőoktatás területén is kezdik felismerni a folyamatos oktatás szükségességét, s létrehoztak egy országos szintű albizottságot ennek fejlesztésére, bár nem foglalkoznak olyan széles spektrumú felnőttoktatással, mint arra szükség lenne. Ugyanebben a számban tette közzé *Banks, D.* felmérésének eredményeit, melyek a felnőttoktatás helyzetét tükrözik. Főbb kérdései: kik tanulnak ennek keretében és miért? A felnőttoktatás miért veszi jobban figyelembe hallgatói igényeit, mint a tanköteles kor iskolái? Az adatok szerint a hallgatók életkora 16–66 év, 37%-uk nő; kb 15%-uk korábban nem rendelkezett képesítéssel. Indokai között leggyakrabban szerepelt a magasabb besorolás, előléptetés, a lépéstartás igénye. Az *Adult Education* 1983-ban megjelent számai részletesen foglalkoznak tartalmi kérdésekkel, kiemelik az idegen nyelvtanulás jelentőségét, ennek új módszereit ajánlják; az új technológia terjedése miatt tanfolyamot indítanak a kommunikációs készségek elsajátítására. *White, J. M.* egy rugalmas, új programot ismertet, melyet a Runnymede Felnőttoktatási Főiskolán vezettek be. Ez az ún. Flexy-study kis létszámmal működő, 12 program lehetőségét nyújtó stúdium. A választék elég nagy, a nyelvtanfolyamoktól kezdve a humán és természettudományos témákig. A stúdium 3–4 hetenként hétvégi program keretében folyik, általában 12 konzultációt foglal magába, 4–6 fős csoportokban. Mindenki oktatócsomagot is kap otthoni feldolgozásra. A tanfolyam végén vizsgát lehet tenni. *Baum, T.* az ún. felzárkóztató tanfolyamokat ismerteti. Ezeket, amelyeken olyanok tanulnak, akik korábban abbahagyták tanulmányaikat és most szeretnének továbbtanulni, egyetemek, főiskolák szervezik. Részben az iskolában tanultak felfrissítésével, részben a tanulási módszerek felelevenítésével foglalkoznak. Egyeseknél a tanulási motivációt kell erősíteni, vagy tanácsot adni, hogy hol folytassák tanulmányaikat a tanfolyam végén. Heti 1 alkalommal találkoznak a résztvevők; reggel előadás a program vagy beszélgetés megadott témáról; este egy állandó vezetővel folyik a tanulási módszerek és kommunikatív képességek fejlesztő gyakorlata. Ezekután kisebb csoportokban egy-egy hagyományos tantárgy feldolgozására vállalkoznak. A módszer új. A csoportok mini-projektet dolgoznak ki. Egy-egy témában információkat szereznek, kommunikációs készségeiket fejlesztik, megtanulják az önálló ismeretszerzést. Egy résztvevő a téma egyik oldalát tanulmányozza, majd az információk összegyűjtése után közösen készítik el a dolgozatot. A témát, a feldolgozás módját a csoport szintjéhez, érdeklődé-



séhez igazítják. Így készülnek fel a továbbtanulásra. A felnőttoktatás területén előtérbe kerül az idős kor problémája. Konferencián foglalkoztak azzal a témával, hogy a tanulás egész életen át tartó folyamat. Nem annyira pszichológiai és fiziológiai, mint inkább társadalmi-kulturális tényezők befolyásolják. Az idős korúak tanulása részben a felnőttoktatás laza szervezésében, önálló tanulás, részben hobbiszertű keretben zajlik. A "nevelők" egy része nem hivatásos pedagógus. Az idős kori tanulás fő célja felkészítés az élethez való alkalmazkodás új lehetőségeire, új kapcsolatok teremtésére. Ennek érdekében a természettudományos és humán ismeretterjesztésen túl manuális, kreatív művészeti tevékenységeket, sőt egyszerű kommunikációs alkalmat is be kell építeni az idős kori művelődésbe. A jelenlegi művelődési források jobb kihasználásával, a tömegkommunikációs eszközök igénybevételével, társadalmi és közművelődési szervek segítségével új programokat lehetne beindítani. Ehhez szükséges egy oktatási, egészségügyi és pszichológus szakemberekből álló hálózat kialakítása.

A finn felnőttoktatási lap, *Adult Education in Finland* évente 4 alkalommal jelenik meg. Elsődleges célja a nemzetközi együttműködés megteremtése a felnőttoktatás területén. *Alanen, A.* fogalmi tisztázást és az egész életen át tartó nevelésről. Többféle elnevezést ismerünk. Az Unesco a *Lifelong education*-ről beszél: alapvető koncepciója a formális és nem formális oktatás-nevelés, valamint a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek integrációja. Három alapérték köré épül: humanisztikus értékek (az önmegvalósítás joga, valamint az egész társadalom iránti emberi kötelességek); a demokrácia (egyenlő jogok a tanulásban, az oktatásügyi szervek demokratizmusa); kollektív felelősség a világ jövőjéért (harc a békéért, küzdelem a környezeti ártalmak ellen). Az Európa Tanács a *permanens nevelésről* szól. Alapvető elve: olyan feltételek biztosítása, hogy az egyén egész életében tanulhasson, valamint szoros kapcsolat az oktatási intézmények és a társadalom között. A *lifelong education*-tól stratégiájában különbözik. Két alaptézise: a tanulás legyen az ember autonóm tevékenysége, mely beépül életrendjébe. Három vezérlő elve: a) részvétel: egyéni, saját választási lehetőség; kollektív, közös tervezés és megvalósítás; teljes önirányítás. b) globalizáció, mely integrálja az oktatási rendszert és az egyén tanulmányait és munkáját. Az egyénnek joga van megválasztani a tanulás helyét, idejét, módját, intenzitását, ütemét. c) Esélyegyenlőség — végső cél a kulturális demokrácia, mely a kultúra önirányító, kollektív és demokratikus alakítását tételezi fel. Didaktikai elvei: a csoportmunka és az oktatástechnika. Az OECD a *rekurrens nevelésről* beszél. Alapkonceptiója: folyamatos tanulás a formális oktatás-nevelés és a tanulás egyéb formái közötti összhang alapján. Három alapelve: az egyéni képességek teljes kibontakoztatása, az esélyegyenlőség, valamint a nevelés és a társadalom közti kölcsönhatás, elfogadva a munka világának értékrendjét. A folyóirat egyik számát teljes egészében a felnőttoktatásnak szenteli. 1979-ben létrehozták az időszakos fejlesztési bizottságot, melynek két munkacsoportja készítette el a tervezetet. Az új formát 1984-ben vezetik be. A felnőttoktatáson belül élesen elkülönül a szakmai képzés, mely zömében formális képzésen belül történik és az általános, mely főként önkéntes alapon egyéni formában történik. A felnőttoktatással kapcsolatos legfontosabb törvények intézkedtek a ta-



nulmányi szabadságról, a szakképzés állami támogatásáról, a levelező szakmai képzésről, népfőiskolák diplomaadási jogáról, a tanárok alkalmazási lehetőségeiről. Az esélyegyenlőség kérdése eléggé ellentmondásos. A 14 éven felüli finn lakosság 78%-a nem rendelkezik szakmai képzettséggel; a középfokon továbbtanulók között emelkedik a nők aránya, ugyanakkor a felsőoktatásban csak egyes szakterületeken tanulnak nagyobb számban. A felnőttoktatásban sok a rövid kurzus és a nyári egyetem. Külön oktató személynél nincs, az iskolában tanító tanárok munkájuk mellett látják el ezt a feladatot. A szakoktatás területén szoros a kapcsolat az oktatási intézmények és a munkáltatók között. Az általános képzésben a felnőttoktatási szervezetek szövetsége teszi lehetővé az együttműködést. A Rádió és a TV is fenntart felnőttoktatási bizottságokat. Az állammal nem egyforma a bizottságok kapcsolata és így az állami támogatás sem. Az 1983. évi 1. szám az idős korúak oktatásával foglalkozik. Ennek célja: a társadalomban való egyenjogúság biztosítása; a részvétel demokráciája, az egyenlőtlenség csökkentése az idős és a többi állampolgár között, a mentális jó közérzet biztosítása. Több cikk foglalkozik az idős kor és a tanulás problematikájával.

A lengyel *OSWIATA DOROSLYCH* évente 10 alkalommal jelenik meg. A nemzetközi áttekintések mellett (felnőttoktatás az Egyesült Államokban, az NSZK-ban, a szocialista országokban, stb.) foglalkozik a felnőttoktatás strukturális és tartalmi kérdéseivel, az irányítással, a dolgozók iskoláiban használatos tantervekkel, a továbbképzési központok modelljeivel, a Nyílt Egyetem koncepciójával. Az 1983. évi 4. számban a Nyílt Egyetem vitára előkészítése folyik. Azonos rangú lesz a többi egyetemmel, patronálja a magyar Természettudományi Ismeretterjesztő Társaságnak megfelelő szerv lesz. Egyelőre még nem dőlt el a kérdés, hogy általános vagy szakmai ismereteket nyújtson. Több cikk tárgyalja a szakiskolák helyzetét, az itt folyó oktatást és nevelést, pályairányítást, a szakképzés formáit és módszereit, a végzetek munkábaállítását, az iskolák és vállalatok együttműködését. Több tanulmány foglalkozik a szakmai átképzés lehetőségeivel. Lengyelországban az elkövetkező 1–2 évben kb 1 millió ember átképzésére kerül sor. Jelentős szerepet vállal ebben a Szakmai Továbbképzési Intézmények Szövetsége, mely 300 szakmát ölel fel. Számos tanulmány foglalkozik az andragógia fogalmának tisztázásával, módszereivel, a rokontudományokkal. A szociológia módszertani segítséget nyújt. Az andragógia széles körben alkalmazza a szociológusok technikáját, a kérdőíveket, interjút és megfigyelést. A kísérletek révén az andragógia számára könnyebbé válik a felnőttekre ható társadalmi tényezők meghatározása. A személyes dokumentumok vizsgálatára irányuló szociológiai módszer alkalmazása konkrét emberi motivációs tényezőkhöz vezet el. Jelentős probléma a dolgozók középfiskoláinak új szerkezete, ahol időszerű az új képzési formák beindítása: individualizált oktatás 1–4. osztályig azok számára, akik betegség miatt nem tanulhattak; általánosan képző tanfolyamok 5–8. osztályos szinten, melyek vizsga letételére is jogosítanak; nagyobb városokban a dolgozók iskolái; az általános iskolát befejezettek számára 3 éves szakmunkásképzők; általánosan képző liceumok a továbbtanulók részére (általános iskola után 4 éves, a szakmunkásképzőt végzeteknek 3 éves); középfokú szakiskolák a technikus pályára készülők vagy maga-



sabb szakképzettséget kívánók számára. Szakiskolákban 5 éves, középiskolákban 4 éves, szaktechnikumokban 3 éves képzés. Valamennyi esti és levelező tagozatos. Felvételi vizsga is van vagy pedig kötelező a kezdő szemeszter elvégzése (általánosan képző liceumokban 3, technikumokban és szakliceumokban 4 tantárgy). A tantárgyak: lengyel nyelv (történelemmel), matematika (részben fizika is) és még egy, az iskola által meghatározott.

Az *Adult Education Quarterly* az amerikai felnőttoktatás elméletével és az erre vonatkozó kutatásokkal foglalkozó folyóirat, évente 4 alkalommal jelenteti meg a Felnőttoktatási és permanens képzési Társaság. Referáló folyóirat, ismerteti a kutatási eredményeket, új tendenciákat. Beszámol a folyamatban lévő kutatásokról, filozófiai elemzéseket, elméleti cikkeket közöl, irodalomról tájékoztat, összehasonlító és történeti vizsgálatokat folytat. Beszámol egyéni kezdeményezésekről, gyakorlati problémákról. 1983-ban a központi témák: a munkába állítás és a munkaerőpiac igényei; a felnőttoktatás formáival szembeni magatartás; a felnőttoktatás fogalma, autonómia a felnőttoktatásban; a felnőttoktatás modelljének kritikai elemzése; dokumentumok, forrásanyag felhasználása a felnőttoktatásban és a felnőttoktatással foglalkozó kutatásokban; Norvégia felnőttoktatása.

Az osztrák *Erwachsenenbildung in Österreich* évente 4 alkalommal jelenik meg. Martel, P. cikkében arról ír, hogyan készül a felnőttoktatási program. Ezek kialakítását a folyamatosság és a dinamika jellemzi. A programok részben adottak, részben fejleszthetők, kiegészíthetők. Figyelembe kell venni az új igényeket, a résztvevők véleményét. A terjedelem, tartalom, létszám meghatározása részben statisztikai elemzés, részben hosszú tapasztalatok, megbeszélés alapján történhet. Nem szabad csak a mennyiségre törekedni, a szubjektív tényezők elhanyagolása akadályozhatja a további tervezést. Langauer, G. a levelező oktatás fejlődésével foglalkozik. Jelenleg 5 súlypont köré csoportosítható: közismeret, teológia, technika, mezőgazdaság, közigazdaság és vezetéstudomány. A levelező oktatás fejlődését jellemzi, hogy hallgatóinak száma 15 év alatt 5000-ről 35 000-re nőtt. Az intézmények szövetségbe tömörültek, mely a levelező oktatás kritériumait a következőkben foglalta össze: tárgyilagoss, részletes tájékoztatás a tervezett képes céljairól, terjedelméről, tartalmáról és költségeiről. Az oktatás alapjai a tartalmilag átfogó, pedagógiaiilag hatékony segédanyagok, melyek bőséges feladatot tartalmaznak. Az anyagok készítői erre képzett szakemberek legyenek. A tandíj legyen arányban a nyújtott ismeretekkel. A tanfolyamból hat heti felmondással bármikor ki lehet lépni. A képzési célt tekintve a levelező képzés legjelentősebb szerepe a szakmai továbbképzés és átképzés terén jelentkezik. A tanfolyamokat ismeretek hiányainak pótlására és a munkaerőpiac igényeinek megfelelő ismeretek kialakítására rendezik. A klagenfurti egyetem keretében működő Egyetemi Távfoktatási Intézet 1981 óta foglalkozik a programok kidolgozásával. Elsősorban érettségizettek, egyetemi tanulmányaikat korábban megszakított személyek és olyan felnőttek veszik igénybe, akiket érdekel a tudomány, de nincs olyan előképzettségük, amely alapján egyetemen tanulhatnának tovább. Ez valójában nyitott egyetemnek felel meg. Lehetővé teszi az alternatív ismeretközlési módszerek alkalmazását, tudományos ismeretek népszerűsítését, a továbbképzést. Jelenleg a hallgatók nagy része 25 éven



felüli, akiknél különleges társadalmi, szociális és gazdasági helyzetüket is tekintetbe kell venni.

A *Vecsernjaja Szrednjaja Skola* évente 6 alkalommal jelenik meg. Főbb cikkei foglalkoznak az egyes szakágazatok dolgozóinak oktatásával, annak időszerű kérdéseivel, a tanulás iránti érdeklődés felkeltésével, az önképzésre való felkészítéssel. A tartalmi kérdések során segítséget nyújtanak a tantervek feldolgozásához, óratervek készítéséhez. Tanácsot adnak a matematikatanítás, az irodalomtanítás érdekessé tételéhez, a tanórán kívüli foglalkozások szervezéséhez. Szerepel egy-egy nehezebb anyagrész vagy feladat megmagyarázása. A cikkek mintát adnak a konzultációkhoz, a technikai segédeszközök használatához. Összevetik a falusi iskolák tapasztalatait a városiakéval, foglalkoznak nevelési módszerekkel, a vezetőképzés feladataival. Számos felnőttoktatással foglalkozó cikk jelenik meg a Szovjetszkaja Pedagogika hasábjain. *Malahov, N. D.* arról ír, hogy az esti és levelező iskolák korszerűsítésénél figyelembe veszik azt, hogy a tanulók érdeklődése ma már sokkal szélesebb körű mint az előző nemzedéké volt. Ezért permanens képzési központokká alakítják őket.

Olyan komplex oktatási központokat hoznak létre, ahol lehetőség van a szakképzettség emelésére, a szakköri munkára, a főiskolára és technikumokra való felkészítésre. Ahol lehet, már megtörténtek az előkészületek. A tanulók életkora is változott, egyre több a 30–45 éves. Figyelemre méltó tendencia, hogy az esti iskolák egyre inkább levelező iskolává válnak és növekszik a vállalatoknál működő iskolák száma. Az esti és levelező oktatásban működő pedagógusok képzettsége magas színvonalú. Jelenleg 3 új óraterv már elkészült. Tanulmányozzák, hogy nem lenne-e jobb a tantárgyak blokkosítása, ami lehetővé tenné, hogy a jelenlegi 10–11 tantárgy helyett heti 4 tantárggyal foglalkozzanak. Fejlesztésre szorul az iskolák felszerelése, a tankönyv- és könyvtár ellátás. A permanens képzési központok egyben módszertani központok is. Tevékenységük: általános képzés; a vállalatok szükségleteinek megfelelő továbbképzés; részvétel az adott körzet művelődési tevékenységében; a felnőttoktatásban működő pedagógusok továbbképzése.

*Verduin, John, R.:* Curriculum building for adult learning. (2. print) Carbondale, Edwardsville, ill. (1981), Southern Illinois Uni. Pr. XIII, [2] 171 p.

Ez az első egységes curriculum modell a felnőttoktatáshoz. Irányelveket ad az egységes, megalapozott tanuláshoz. Mindazok, akik kapcsolatba kerülnek a felnőttoktatással, akár mint pedagógusok vagy a területen dolgozók, egyben curriculum tervezők is. Ki kell elégíteniük a felnőttek igényeit az alapképzés, szakoktatás, újraképzés, továbbképzés és szabadidő tevékenység területén. Ebben az első curriculum modellben Verduin elméleti és gyakorlati modelleket ad, olyan formát, amelyen belül önállóan lehet dönteni. Elméleti módszere: a curriculum modell 5 fő eleme: irányítás; filozófiai megalapozás; külső politikai erők, célok; oktatási struktúra és tartalom; értékelés. Mindegyiket külön fejezetben tárgyalja. A levont alapelvek bármelyik felnőttoktatási programra alkalmazhatók. Az utolsó fejezetben a modellek, struktúrák és elméletek specifikus alkalmazását mutatja be. Ez azoknak segít, akik curriculumépítéssel foglalkoznak.



Verduin úgy gondolja, hogy a modellek ismeretében az illetékesek döntése megalapozott lesz. Elkerüli a kész sablonokat, lehetővé teszi, hogy az adott szituációnak megfelelő döntéseket hozzanak.

**Continuing Education: from Policies to Practice.**

Leicester, 1982. Advisory Council for Adult and Continuing Education. 214

p.

A Felnőttoktatási Tanácsadó Bizottság célja: a) együttműködés a felnőttoktatás szervei között, a gyakorlat felülvizsgálata, fejlesztés; b) a jövő politikai döntéseihez igazodó fejlesztés, mely lehetővé teszi a egész életen át történő tanulást. A könyv az alábbi témákkal foglalkozik: A permanens képzés egységes rendszere; oktatás az iskola elvégzése után (egyetem, továbbképzés); a tanulás akadályai (pénzügyi, földrajzi, felkészültségbeli); információ, tanácsadás; módszerek; intézmények; új tanulási források: részidős; modul rendszerű, rövid képzés, tévé, önálló tanulási forma, nyitott formák; a pénzügyi támogatás formái; a nehezen tanulók támogatása, tanulmányi tanácsadás; oktató személyzet képzése; a törvények és rendszabályok felsorolása. Az 1944-es oktatási törvényből az idevaló cikkelyek ismertetése.

A könyv foglalkozik a fejlesztés módjaival, az intézmények közötti koordináció kérdésével, új tanulási módokat ismertet, hangsúlyozza a rugalmasságot a tervezésben. Programokat mutat be.

**ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ  
SZÓTÁR  
(Sorozat)**



*antropagógia* (görög “ember” + “vezetés” szóból)

Az ember (gyermek, serdülő, ifjú és felnőtt) iskolai és iskolán kívüli formákban történő nevelésének átfogó céljait, feladatait, alapelveit és sajátosságait kidolgozó és egybefoglaló tudomány. Történelmileg először Jevgenyij Nyikolaievics Medinszkij használta az antropagógia kifejezést. Szerinte a korszerű nevelésben nemcsak a gyermeknevelésről, hanem egy egész életen át tartó embernevelésről kell gondoskodni. Ezért a pedagógia mellé ki kell dolgozni a neveléstudomány új ágát, az andragógiát is. A neveléstudomány tudományelméleti kérdéseivel foglalkozók részéről ismételten megfogalmazódott az a vélemény, hogy itt a tudományok fejlődéséből ismert differenciálódási és integrálódási tendenciák nyilvánulnak meg a neveléstudományban. E tudomány pedagógiára és andragógiára differenciálódik. A kettőt az embernevelés tudománya, az antropagógia integrálja.

*andragógia* (görög “férfi” + “vezetés” szóból)

A felnőttnevelés tudománya. A felnőttek iskolai is iskolán kívüli nevelésének, oktatásának cél — és feladatrendszerét, alapelveit, törvényszerűségeit, sajátosságait és eszközrendszerét kutató tudomány. Az andragógia céljait, útjait illetően is más mint a gyermeknevelés. Ezért indokolt az andragógia elnevezés. Az andragógia tartalmi, tudományelméleti és rendszertani kérdéseit a legkimerítőbben Franz Pöggeler fejtette ki. Az andragógiát a pedagógiával egyenrangúnak tekintette alárendelve az általános embernevelés tudományának, antropagógiának. Pöggler részletesen elemezte a felnőtt — és gyermeknevelés különbségeit, a felnőtt nevelhetőségének, képezhetőségének, oktatásának kérdéseit. Vizsgálta a célokat, feladatokat, a tantervi tervezés meghatározó szempontjait viszony; a felnőttnevelés eszközrendszerét. Kutatta az andragógia sajátosságait, az andragógus személyi tulajdonságait, és kifejti az andragógusképzés alapelveit. — A szocialista pedagógiai irodalomban vita folyt az andragógia szemléleti és tudományrendszertani diszciplínáinak átvételéről. Bár egyöntetű vélemény nem alakult ki, a többség a fogalom átvétele mellett foglalt állást.

*andragógusképzés*

A felnőttnevelés elméleti és gyakorlati tevékenységét folytató szakemberek képzési rendszere. Hazánkban jelenleg az ELTE és a KLTE valamint a tanárképző főiskolák népművelés szakos képzésének keretében folyik, de a képzés célja nem az andragógus képzés. Az egyetemek, főiskolák pedagógiai képzése csak érintőlegesen foglalkozik a témával.

*felnőttkor*

A hagyományos szemléletmódban a felnőttkort szakaszokra osztották s ezek sajátosságait elsődlegesen a biológiai fejlődésből vezették le. Az utóbbi időben nagy teret kapott a **szociálpszichológiai** megközelítés, amely az életkori szerepek tényéből kiindulva a társadalmi meghatározottságot hangsúlyozza a felnőttkori sajátosságokban. Egyes szerzők megkülönböztetik a testileg fejlett, jogilag nagykorú embert — illetve az érett, felnőtt személyiséget. A személyiség érettségében döntő szerepe van az identitás kialakulásának és megszilárdulásának: ez azt jelenti,

hogy a személyiség különböző alrendszerei között létrejön egy sajátos kapcsolat, s az én fennhatósága alatt a személyiségrészek integrálódnak.

(ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR. Kiadja a TIT Budapesti Szervezete és a Budapest Fővárosi Tanács Művelődési Főosztálya, 1982. Szerk. Csiby Sándor)

E számunk szerzői: Szabolcsi Miklós  
akadémikus, az OPI főigazgatója

Durkó Mátyás  
tanszékvezető egyetemi tanár, Debrecen

Maróti Andor  
tanszéki csoportvezető, ELTE

Harangi B. László  
egyetemi adjunktus, KLTE

Sárkányné Péter Anna  
az OPI munkatársa

Csoma Gyula  
az OPI osztályvezetője

Benkő István  
osztályvezető-helyettes, SZOT

Illés Lajosné  
kandidátus, osztályvezető, OPKM

Ambrus Márta  
TIT munkatársa

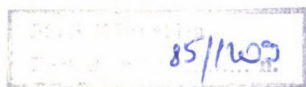
Csiby Sándor  
MT. Tájé. Hiv. főosztályvezető h.

Mayerné Zsádon Éva  
OPKM munkatársa



A következő szám tartalmából:

- Csoma Gyula: A színvonalról és az egyenértékűségéről  
Illés Lajosné: A felnőttnevelés rendszere a 80-as évek elején a tendenciái nemzetközi összehasonlításban  
Benő Kálmán: A felnőttoktatás változó funkciói  
Sáska Géza: Felnőttoktatási ciklusok az elmúlt két évtizedben  
Hajdú István: A demográfiai hullám és a dolgozók gimnáziumai  
Ilosvay Ferenc: Innovációs lehetőségek az iskolai felnőttoktatásban  
Bakos Istvánné: A felnőtt szakmunkásképzés új rendszere  
Róta Pál: Az iskolai felnőttoktatók nyári akadémiaja Békéscsabán  
Maróti Andor: Posztgraduális kísérleti andragógus-képzés az ELTE-n  
Strikker Sándor: K. H. Lawson: Filozófiai fogalmak és értékek a felnőttoktatásban
- könyvekről  
andragógiai bibliográfia  
Andragógiai értelmező szótár



## ANDRAGOGY

Issue No. 1.

Opening the serial — Miklós Szabolcsi

Mátyás Durkó: Differentiation and integration in the development of adult education

### *THEORETICAL STUDIES*

Andor Maróti: Characteristics of the socialist adult education

László B. Harangi: Target system of the andragogical programmes

### *ADULT EDUCATION IN SCHOOLS*

Anna Péter Sárkány: School adult education in the concept of OPI aiming at further developing public education

Gyula Csoma: The changing of the roles of school adult education

### *EDUCATION AT THE PLACE OF EMPLOYMENT*

István Benkő: Interaction between economical factors and adult education

### *PANORAMA*

Ms. Lajos Illés: "A nation in danger"

### *ABOUT BOOKS*

Márta Ambrus: Organized forms of self education (Publication of TIT)

Sándor Csiby: Andragogical explanatory dictionary

### *ANDRAGOGICAL BIBLIOGRAPHY*

Dr. Éva Zsádon Mayer: Review of the most interesting foreign publications and books of 1983 on adult education and in-service training

### *ANDRAGOGICAL EXPLANATORY DECTIONARY*

Sándor Csiby: A selection from the entries of the andragogical explanatory dictionary





